Identidad docente y educación Inclusiva:

Análisis y reflexiones

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Claudine Benoit Rios
Cecilia Rivero Crisóstomo
Maite Otondo Briceño

Atena Editora
Año 2024

Identidad docente y educación Inclusiva:

Análisis y reflexiones

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Claudine Benoit Rios
Cecilia Rivero Crisóstomo
Maite Otondo Briceño

Atena Editora
Año 2024

MULTIDISCIPLINAR

Identidad docente y educación inclusiva: análisis y reflexiones

Diagramación: Ellen Andressa Kubisty
Correción: Yaiddy Paola Martinez
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisión: Los autores
Autores: Carmen Cecilia Espinoza Melo
Claudine Benoit Rios
Cecilia Rivero Crisóstomo
Maite Otondo Briceño

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

I19 Identidad docente y educación inclusiva: análisis y reflexiones / Carmen Cecilia Espinoza Melo, Claudine Benoit Rios, Cecilia Rivero Crisóstomo, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Otro autor
Maite Otondo Briceño

Formato: PDF
Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
Incluye bibliografía
ISBN 978-65-258-2701-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.018241508

1. Educación inclusiva. I. Melo, Carmen Cecilia Espinoza. II. Rios, Claudine Benoit. III. Crisóstomo, Cecilia Rivero. IV. Título.

CDD 371.9

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DE LOS AUTORES

Los autores de este trabajo: 1. Certifican que no tienen ningún interés comercial que constituya un conflicto de interés en relación con el artículo científico publicado; 2. Declaran haber participado activamente en la construcción de los respectivos manuscritos, preferentemente en: a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Elaboración del artículo o revisión para que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final del manuscrito para envío; 3. Acrediten que los artículos científicos publicados están completamente libres de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirmar la cita y la referencia que sean correctas de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconocen haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para la realización de la investigación; 6. Autorizar la publicación de la obra, que incluye las fichas del catálogo, ISBN (Número de serie estándar internacional), D.O.I. (Identificador de Objeto Digital) y demás índices, diseño visual y creación de portada, maquetación interior, así como su lanzamiento y difusión según criterio de Atena Editora.

DECLARACIÓN DEL EDITOR

Identidad docente y educación inclusiva: Análisis y reflexiones es una obra que emerge del profundo compromiso y la dedicada investigación de un grupo de académicas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Este libro es un testimonio de la convergencia entre la identidad profesional docente y el imperativo de la educación inclusiva, dos elementos cruciales que se entrelazan para moldear una práctica educativa transformadora y equitativa. En tanto producto, forma parte de las contribuciones realizadas al interior del grupo de investigación "Didáctica para la educación inclusiva e identidad docente del profesorado", reconocido institucionalmente por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la misma institución.

En el corazón de este libro, yace la convicción de que la educación inclusiva no es simplemente un conjunto de técnicas o estrategias pedagógicas, sino una forma de vida que debe impregnar todas las facetas del sistema educacional. En este sentido, la inclusión educativa se presenta no solo como una expectativa, sino como una realidad alcanzable mediante el esfuerzo mancomunado y reflexivo del profesorado.

En el desarrollo, se exploran diversas dimensiones de cómo los docentes pueden y deben adaptarse a las necesidades y desafíos emergentes. El primer capítulo se orienta a las estrategias inclusivas para el aprendizaje de la escritura. El segundo capítulo centra su foco en las apreciaciones de la educación matemática inclusiva en la formación del profesorado. El tercer capítulo aborda la relación entre la cultura inclusiva y la práctica inclusiva. Por su parte, el cuarto capítulo se dedica al reconocimiento del profesorado de matemática en formación con respecto a los elementos que definen la matemática inclusiva. El foco del quinto capítulo es la identidad del profesorado de educación diferencial en contextos diversos. El sexto capítulo analiza la influencia de la identidad docente en la elección de estrategias didácticas para la enseñanza del lenguaje. El séptimo capítulo profundiza en la relación entre identidad profesional docente y las condicionantes de la educación inclusiva. Finalmente, el octavo capítulo se dedica a los biogramas e incidentes críticos para el análisis de identidad profesional del profesorado experto de educación especial.

Identidad docente y educación inclusiva: Análisis y reflexiones es más que una suma de investigaciones. Es una invitación a reflexionar sobre el rol del profesorado en la promoción de una educación inclusiva y equitativa. Esperamos que esta obra cumpla el propósito fundamental de continuar trabajando por una educación que apoye la diversidad y que contribuya realmente a la formación de la identidad docente.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO
Universidad Católica de la Santísima Concepción

SUMARIO

CAPÍTULO 1

ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA: UN COMPROMISO DEL PROFESORADO CON LA EQUIDAD

Data de submissão: 22/05/2024 *Data de aceite: 01/07/2024*

Claudine Glenda Benoit Ríos
Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-1791-2212

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: La educación inclusiva es un cimiento de procesos complejos desarrollados en aula y su cometido es brindar a todo el estudiantado oportunidades de aprendizaje significativas. En este sentido, el compromiso del profesorado con la equidad se manifiesta a través de la selección de estrategias inclusivas que den respuesta a los diversos desafíos existentes. La presente investigación se propuso determinar la influencia de las estrategias inclusivas en el aprendizaje de la escritura. El estudio, que tuvo un diseño descriptivo y un enfoque mixto, consideró una muestra intencionada de 25 docentes de segundo ciclo de educación básica, quienes declararon utilizar estrategias inclusivas. La recopilación de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El procesamiento de la información incluyó la organización, codificación, análisis y triangulación de datos para validar los hallazgos y asegurar su fiabilidad. El análisis revela tres hallazgos significativos sobre las estrategias inclusivas en la enseñanza de la escritura. En primer lugar, el profesorado implementa estrategias centradas en las necesidades individuales del estudiantado para promover una participación comprometida. En segundo lugar, considera estrategias de evaluación y autorregulación que fomentan la retroalimentación efectiva y la metacognición. Por último, implementa estrategias de interacción y colaboración, que relevan el valor del trabajo en equipo y la construcción conjunta de conocimientos. Estos resultados destacan la necesidad de continuar avanzando en la implementación de estrategias inclusivas para asegurar que todo el estudiantado tenga acceso a un aprendizaje equitativo y enriquecedor.

PALABRAS CLAVE: Entorno colaborativo, escritura, estrategia inclusiva, metacognición.

INCLUSIVE STRATEGIES FOR WRITING LEARNING: A COMMITMENT FROM TEACHERS TO EQUITY

ABSTRACT: Inclusive education is a foundation of complex processes developed in class and is committed to providing all students with significant learning opportunities. In this sense, the teacher's commitment to equity is manifested through the selection of inclusive strategies that respond to the various existing challenges. The present investigation was designed to determine the influence of inclusive strategies on the learning of writing. The study, which has a descriptive design and a mixed approach, considered an intentional sample of 25 second cycle teachers of basic education, who declared that they used inclusive strategies. The collection of data was carried out through a questionnaire and a semi-structured interview. The information process includes the organization, coding, analysis, and triangulation of data to validate the data and ensure its reliability. The analysis reveals three significant insights into inclusive strategies in writing teaching. Firstly, the professor implements strategies focused on the student's individual needs to promote committed participation. Secondly, it considers evaluation and self-regulation strategies that promote effective feedback and metacognition. Finally, implement interaction and collaboration strategies, which highlight the value of teamwork and the joint construction of knowledge. These results highlight the need to continue advancing in the implementation of inclusive strategies to ensure that every student has access to equitable and enriching learning.
KEYWORDS: Collaborative environment, writing, inclusive strategy, metacognition.

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo actual, se ha podido constatar un cambio en las políticas y acciones concretas referidas al acceso equitativo a una formación de calidad. En este contexto, la educación inclusiva (STENTIFORD; KOUTSOURIS, 2021; RAMBERG; WATJINS, 2020; MARGINSON, 2016) emerge como un pilar esencial para brindar a todo el estudiantado oportunidades de aprendizaje significativas. La consideración que apunta a todo el estudiantado hace referencia tanto a aquellos estudiantes que tienen necesidades particulares como a aquellos que no las tienen (RODRÍGUEZ GUDIÑO; JENARO RÍO; CASTAÑO CALLE, 2022). Esto implica no solo el reconocimiento de la diversidad en el aula, las variadas experiencias, capacidades y necesidades del estudiantado, sino principalmente la instauración de un entorno enriquecedor que valore y respete la diversidad existente.

Asimismo, la educación inclusiva tiene implicaciones en la adquisición de conocimientos, en la mejora de los aprendizajes y, sobre todo, en el desarrollo valórico, puesto que se busca crear un clima de clase en que prime el respeto mutuo, la empatía y donde cada estudiante se sienta reconocido, valorado y comprendido. Desde esta perspectiva, el desarrollo educativo va ligado indisolublemente a un desarrollo personal y social que redunda en experiencias satisfactorias y exitosas. No obstante, si bien hay muchos factores positivos relacionados con la educación inclusiva, aún prevalecen desafíos y brechas que dificultan la puesta en práctica de ella. Este planteamiento se conecta con

lo planteado por Stites *et al.* (2018), para quienes la inclusión, a pesar de ser una de las mejores prácticas educativas, es un área de incertidumbre para futuros docentes. En específico, el punto crítico es cómo facilitar prácticas inclusivas que permitan satisfacer las necesidades de todo el alumnado.

Ciertas necesidades se orientan a la existencia de barreras físicas, por ejemplo, el caso del cuerpo estudiantil con necesidades especiales. En este caso, no siempre se dispone de infraestructura adecuada o del personal capacitado para los apoyos correspondientes. También se pueden presentar barreras sociales que, en algunas circunstancias, se manifestarían a través de actitudes discriminatorias por parte de compañeros o incluso de docentes que no se encuentran suficientemente sensibilizados o no cuentan con las estrategias para atender las necesidades específicas de cada estudiante. El mismo estudio de Stites *et al.* (2018) constató que el profesorado en formación carecía de una comprensión coherente de la inclusión y se autopercibían con una insuficiente preparación para enseñar en este tipo de entornos. Como es de público conocimiento, también podrían hacerse evidentes ciertas limitaciones económicas del grupo familiar, problemas de accesibilidad por encontrarse en zonas más alejadas o rurales o falta de servicios de apoyo que faciliten la educación inclusiva. Los diferentes tipos de barreras señaladas son solamente algunas de las existentes y, en general, constriñen la participación igualitaria de todo el alumnado en las prácticas educativas.

En el aula de lenguaje, el escenario no es diferente. El desarrollo de competencias y habilidades comunicativas resulta ser esencial para los procesos formativos (XIE; DERAKHSHAN, 2021), puesto que tales habilidades, transversales en la enseñanza y aprendizaje, impactan en el desempeño escolar y en la participación del alumnado en los diversos intercambios. Si bien las competencias comunicativas se consideran fundamentales, su dominio puede implicar una limitación para muchos estudiantes, en especial, para aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje. Desde una perspectiva didáctica, aún persisten ciertos desafíos relacionados con la enseñabilidad y el dominio de estrategias efectivas por parte del profesorado. Un área que no ha estado exenta es la enseñanza de la escritura, una habilidad inherente a la comunicación que debe relevarse por su capacidad para influir positivamente en el desempeño escolar, académico y profesional.

Ante esta realidad, la planificación, implementación y evaluación de estrategias inclusivas surgen como una ruta promisoria para abordar las variadas necesidades y formas de aprendizaje del estudiantado. Las técnicas inclusivas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura abarcan prácticas específicas que reflejan una atención consciente y organizada para llevar a cabo los procesos formativos centrados en las necesidades únicas del estudiantado. Con el propósito de promover el desarrollo integral en el campo de la escritura, el profesorado se esfuerza por proveer apoyos específicos, modelamiento de estrategias de escritura, práctica guiada, tiempos explícitos para enseñar aspectos claves, tutorías y retroalimentación focalizada en las fortalezas y áreas de mejora del estudiante.

Por ejemplo, Fälth y Selenius (2024) dan cuenta de que el profesorado percibe la tecnología digital como un facilitador de la participación de todos los estudiantes en la educación temprana de lectura y escritura.

Además de las estrategias antes enunciadas, es posible constatar la prevalencia de estrategias inclusivas para la evaluación y autorregulación de la escritura, que están enfocadas en la retroalimentación efectiva, la autoevaluación y el desarrollo de estrategias metacognitivas durante el proceso de producción escrita. En tal sentido, Tai et al. (2023) se refieren a la importancia de la evaluación para la inclusión, que busca garantizar que estudiantes diversos no queden en desventaja a través de las prácticas de evaluación. Según un agrupamiento mayor, este tipo de estrategias apunta a promover la reflexión y la mejora continua de los aprendizajes. Por último, destacan las estrategias inclusivas para la interacción y colaboración (TROUSSAS et al., 2023; ZHANG; CHEN, 2022), que sugieren la necesidad de un entorno colaborativo para el abordaje de la escritura y la construcción conjunta del conocimiento (ABRAMS, 2019; CÓRDOVA; BETANCOURT; HERNÁNDEZ, 2022).

METODOLOGÍA

En el marco presentado, el objetivo general de esta investigación fue determinar la influencia de las estrategias inclusivas en el aprendizaje de la escritura. De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos: 1. Identificar las estrategias inclusivas empleadas por docentes de lenguaje de educación básica en el aprendizaje de la escritura. 2. Analizar la efectividad de las estrategias inclusivas en la mejora del desempeño y en la participación del estudiantado en tareas de escritura. 3. Explorar las percepciones y experiencias del profesorado sobre la implementación de estrategias inclusivas para el aprendizaje de la escritura.

El diseño del estudio es descriptivo con un enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión sobre las estrategias inclusivas consideradas por el profesorado en el aprendizaje de la escritura y la influencia que tienen en la toma de decisiones en el aula.

Se seleccionó una muestra intencionada (OTZEN; MANTEROLA, 2017), conformada por 25 docentes de lenguaje de segundo ciclo de educación básica, quienes declararon haber implementado estrategias inclusivas para el aprendizaje de la escritura. Los criterios para la selección de los participantes fueron: tener la profesión de profesor/a de educación básica, realizar clases de lenguaje y comunicación, trabajar en segundo ciclo de educación básica, poseer experiencia en la implementación del eje de escritura, contar con experiencia en la implementación de estrategias inclusivas, manifestar la disposición de colaborar con el estudio y firmar un consentimiento informado. Esta investigación respetó las principales regulaciones éticas: explicación clara sobre el propósito del estudio y los

enfoques utilizados, confidencialidad de la información y protección de la identidad. Para este último fin, en la transcripción de los discursos, se asignó la denominación genérica "Docente" más un número, lo que se consideró su código de identificación.

La recolección de información se realizó a través de los siguientes mecanismos: 1. Respuestas a un cuestionario descriptivo y reflexivo de preguntas abiertas y cerradas. 2. Entrevistas semiestructuradas. Los instrumentos fueron sometido a validez de contenido, para garantizar que las preguntas y temas abordados fueran pertinentes y representativos de los objetivos de la investigación. Luego de la recogida de datos, se llevó a cabo al procesamiento de la información de manera rigurosa y sistemática. Este proceso implicó las siguientes fases: a) Organización y codificación de las respuestas. b) Análisis exhaustivo de los patrones emergentes y de las categorías y subcategorías identificadas. c) Triangulación de los datos para validar los hallazgos y garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

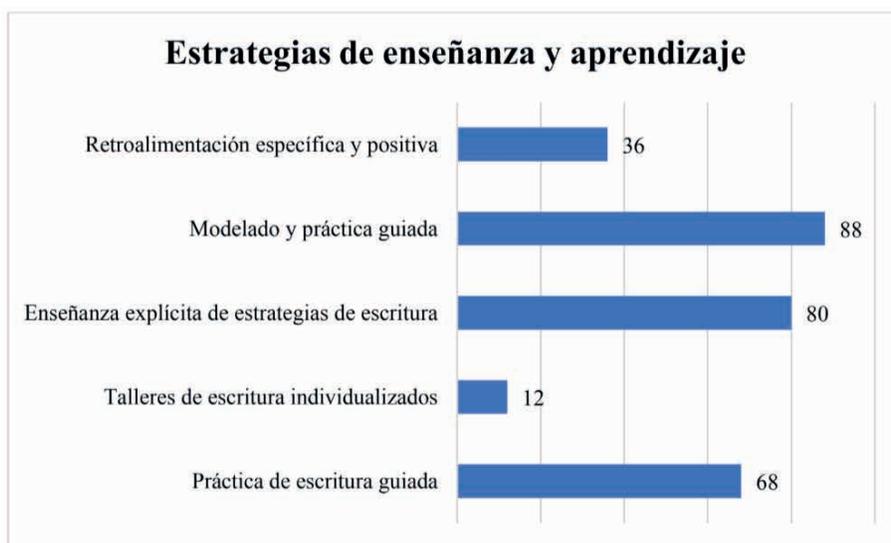
Mediante el análisis realizado, surgen tres hallazgos significativos vinculados con las estrategias inclusivas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura en contextos educacionales diversos. En este sentido, los datos son consistentes con la bibliografía presentada, que releva la importancia de la educación inclusiva como un cimiento fundamental para brindar oportunidades de aprendizaje significativas a todo el alumnado (STENTIFORD; KOUTSOURIS, 2021; RAMBERG; WATJINS, 2020; MARGINSON, 2016). En primer lugar, se identifican las "estrategias inclusivas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura", que el profesorado declara implementar en su ejercicio profesional. Estas estrategias engloban acciones concretas que dan cuenta de una preocupación consciente y sistemática por llevar a cabo procesos de enseñanza que están centrados en las necesidades individuales del estudiantado y que promueven una participación comprometida con sus aprendizajes.

En segundo lugar, los informantes señalan conocer y emplear "estrategias inclusivas para la evaluación y autorregulación" del proceso escritural. Este tipo de estrategias se orientan a la retroalimentación efectiva, la autoevaluación y la metacognición, con miras a la autonomía del proceso y la reflexión crítica. Estos hallazgos se conectan con los planteamientos de Tai et al. (2023), quienes sostienen como primordial incorporar en la enseñanza la evaluación para la inclusión, a fin de asegurarse de que ningún estudiante quede en desventaja. El tercer hallazgo corresponde a las "estrategias inclusivas para la interacción y colaboración" (TROUSSAS et al., 2023; ZHANG; CHEN, 2022), consideradas durante el abordaje de la escritura. En su conjunto, con estas estrategias se resalta el valor del trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el intercambio de ideas entre pares, con un foco en la creación de entornos para propiciar la construcción conjunta de conocimientos y la toma de decisiones asertivas.

I. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

De acuerdo con los datos recabados en la investigación, las estrategias inclusivas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura resultan ser esenciales en el propósito de asegurar que todo el alumnado tenga acceso equitativo a una educación de calidad (RODRÍGUEZ GUDIÑO; JENARO RÍO; CASTAÑO CALLE, 2022); en el caso del aula de lenguaje, es prioridad que pueda desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para comunicarse de manera eficaz, tanto de forma oral como escrita.

A continuación, se expone la Figura 1, que da cuenta de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el profesorado durante el trabajo en el eje escritura. Una mirada preliminar a estos datos permite apreciar la diversidad de estrategias usadas para abordar las necesidades individuales del estudiantado y promover un entorno inclusivo y participativo.

Figura 1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas por el profesorado

Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que las estrategias de enseñanza y aprendizaje mayormente empleadas por el profesorado de educación básica corresponden al modelado y práctica guiada, con un porcentaje del 88%. Esta estrategia se relaciona con la demostración explícita de habilidades de escritura por parte de los docentes, seguida por oportunidades para que el alumnado ejercite la escritura con la guía correspondiente antes de realizar un trabajo autónomo. En segundo lugar, un 80% del profesorado declara implementar la enseñanza explícita de estrategias de escritura. Otras estrategias utilizadas son la práctica de escritura guiada, con un 68%; la retroalimentación específica y positiva, que alcanza un 36% y, por último, los talleres de escritura individualizados, que son incorporados en las clases por el 12% del profesorado.

Los resultados cualitativos respaldan los hallazgos presentados sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, entregando algunos matices vinculados a experiencias, perspectivas y prácticas del profesorado en aula. Estas narrativas ofrecen una comprensión holística acerca de cómo son implementadas y percibidas estas estrategias, con un énfasis tanto en los aciertos como en los desafíos asociados a su implementación (STITES et al., 2018). A continuación, se exhiben algunos fragmentos discursivos.

1. **Retroalimentación específica y positiva:**

- *"En mis clases, me preocupo por brindar retroalimentación específica y positiva para fortalecer la confianza y el crecimiento individual de todos los estudiantes"* (Docente 22).
- *"Para mí, como docente es fundamental la retroalimentación constante, sobre todo al escribir, debe ser alentadora e individualizada para motivar a nuestros estudiantes a mejorar constantemente como escritores"* (Docente 07).

2. **Modelado y práctica guiada:**

- *"Sí, aplico la estrategia del modelado y la práctica guiada en escritura para dar ejemplos concretos y apoyo individualizado a cada estudiante"* (Docente 20).
- *"Una estrategia en escritura se modela y se practica. Ahí es donde es importante nuestro rol para guiar a los estudiantes brindando oportunidades para mejorar el desarrollo de las habilidades de escritura"* (Docente 11).

3. **Enseñanza explícita de estrategias de escritura:**

- *"Usualmente, los docentes de lenguaje enseñamos explícitamente estrategias de escritura para brindar herramientas concretas de composición textual"* (Docente 25).
- *"En concordancia con el currículum, la enseñanza de estrategias de escritura debe ser explícita, para así incluir a todas y todos los estudiantes"* (Docente 04).

4. **Talleres de escritura individualizados:**

- *"En mi caso, realizo talleres de escritura individualizados. En ellos me centro en aspectos específicos de la escritura y doy atención y retroalimentación a los y las estudiantes, a todos en verdad"* (Docente 09).
- *"Hago actividades, cursos o talleres individualizados para atender las necesidades únicas de mis estudiantes y ayudarlos a alcanzar su máximo potencial"* (Docente 17).

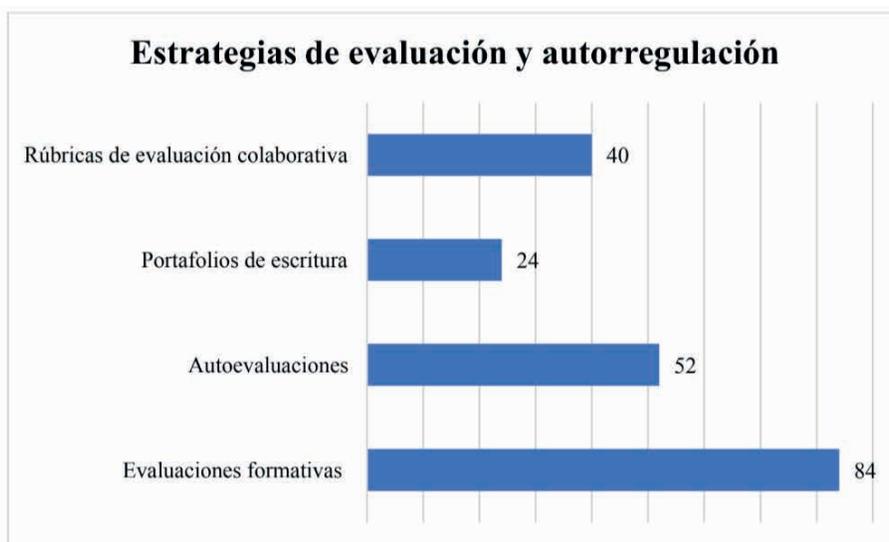
5. **Práctica de escritura guiada:**

- *"Constantemente pienso en las necesidades de mis alumnos y alumnas cuando hago mis planificaciones y por ello proveo de plantillas o instructivos paso a paso para motivar la escritura"* (Docente 02).
- *"A veces trabajamos con esquemas, plantillas, esqueletos para completar y, así, darles mayores chances a estudiantes que requieren una guía más estructurada"* (Docente 24).

II. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA EVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DE LA ESCRITURA

A partir de las respuestas brindadas por el profesorado, es posible identificar en sus prácticas el uso de estrategias inclusivas para la evaluación y autorregulación de la escritura, las que, a juicio de los participantes, son vitales para motivar ambientes de aprendizaje equitativos e inclusivos. En general, estas estrategias favorecen la evaluación del progreso del estudiantado y, al mismo tiempo, promueven la reflexión sobre sus propios procesos, con un acento en las fortalezas y oportunidades de mejora.

En la Figura 2, se exponen las principales estrategias de esta naturaleza, empleadas por el profesorado para evaluar formativa y de manera sumativa a sus estudiantes.

Figura 2. Estrategias de evaluación y autorregulación empleadas por el profesorado

Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran que, de las estrategias inclusivas de evaluación y autorregulación, la más comúnmente implementada por docentes corresponde a la evaluación formativa, con un 84%. Este tipo de instancias permite visualizar oportunidades significativas para la evaluación del proceso de aprendizaje de la escritura, su progreso y las oportunidades de mejora. Otra de estas estrategias son las autoevaluaciones, utilizadas por el 52% del profesorado; a juicio de los informantes este tipo de instancia evaluativa es clave para inclusión y la equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, porque considera la reflexión personal acerca del trabajo y el sentido de responsabilidad del alumnado. La rúbrica de evaluación colaborativa es una estrategia utilizada por el 40% del profesorado. Según los informantes, esta estrategia busca considerar la evaluación como una instancia para enriquecer los procesos y, por ello, tiene en cuenta criterios de evaluación en colaboración con su alumnado, para reforzar el compromiso con el aprendizaje, tener metas definidas y desempeñar un rol activo. Finalmente, la cuarta estrategia usada corresponde a los portafolios de escritura, con un 24% de coincidencia en el profesorado. Al igual que con la estrategia previa, los portafolios fortalecen la responsabilidad y la reflexión, en la medida en que el estudiantado recopila muestras significativas de sus trabajos y tareas de escritura, los que, su vez, le permiten seleccionar, jerarquizar y reflexionar sobre el mejoramiento de sus prácticas.

A continuación, se presentan algunos discursos que respaldan los datos cuantitativos recién expuestos.

1. **Rúbricas de evaluación colaborativa:**

- *"Uso muchas estrategias diferentes para evaluar, pero la que más uso son las rúbricas para evaluarse en parejas o en grupo, así integro a todos en aula y ven sus avances"* (Docente 05).
- *"Hago tareas donde mis estudiantes hacen las rúbricas con otros, de este modo, cautelo la participación y la responsabilidad en sus procesos"* (Docente 12).

2. **Portafolios de escritura:**

- *"Según el curso, pero en varios niveles desarrollo portafolios personales donde los alumnos recopilan sus borradores y trabajos a lo largo del semestre"* (Docente 01).
- *"En mi colegio usamos las estrategias evaluativas diario de lectura y portafolio de escritura, especialmente para que cada estudiante reflexione sobre sus progresos y siempre vea cómo puede mejorar sus escritos"* (Docente 08).

3. **Autoevaluaciones:**

- *"Durante un buen tiempo me cuestionaba implementar autoevaluaciones, porque eran solo 7,0 o el estudiante se castigaba, pero con el paso del tiempo me he dado cuenta* [de] *que es una excelente estrategia para que los y las estudiantes evalúen sus mejoras y establezcan metas, sin restricciones, para todos"* (Docente 23).
- *"Hago bastantes evaluaciones sumativas, formativas y de proceso, pero las que más he ido usando este año son las autoevaluaciones, para ir mejorando en la conciencia sobre sus avances"* (Docente 15).

4. **Evaluaciones formativas:**

- *"Una clave del trabajo en escritura es la evaluación formativa, ya que permite mejorar los escritos poco a poco"* (Docente 21).
- *"Con mi quinto año he usado varias estrategias para evaluar, pero la que más refuerzo es la evaluación formativa, sin nota, que implica estar atentos a mejorar la práctica de escribir"* (Docente 03).

III. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS PARA LA INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN DURANTE EL ABORDAJE DE LA ESCRITURA

Los hallazgos de este estudio ponen de relieve la necesidad de incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje estrategias inclusivas para promover aprendizajes significativos en el eje de la escritura. Según el profesorado, aquellas estrategias inclusivas para la interacción y la colaboración desempeñan un rol muy importante, puesto que posibilitan los intercambios comunicativos y sociales con otros, y, a la vez, la retroalimentación con los integrantes de los grupos de colaboración. En esos entornos colaborativos, el alumnado puede expresar sus puntos de vista (XIE; DERAKHSHAN, 2021), contribuir a la construcción grupal de los escritos, recibir y brindar retroalimentación y potenciar las habilidades escritas.

La Figura 3 recoge las estrategias inclusivas específicas para la interacción y la colaboración empleadas por los docentes.

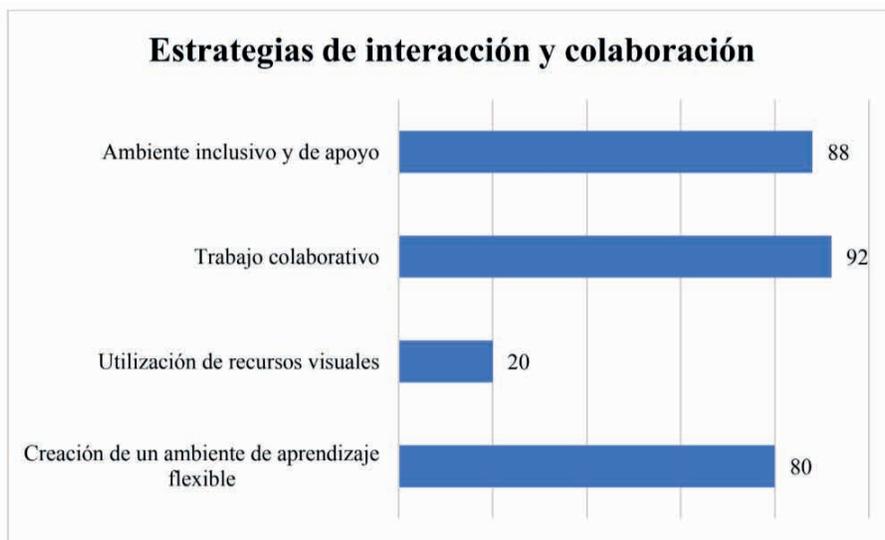
Figura 3. Estrategias de interacción y colaboración empleadas por el profesorado

Estrategias de interacción y colaboración

Ambiente inclusivo y de apoyo 88

Trabajo colaborativo 92

Utilización de recursos visuales 20

Creación de un ambiente de aprendizaje flexible 80

Fuente: Elaboración propia

En correspondencia con la Figura 3, los resultados muestran una variedad de estrategias inclusivas para la interacción y colaboración durante el desarrollo de tareas escritas. La estrategia más utilizada es el trabajo colaborativo, con una presencia en el 92% del profesorado. El énfasis de este uso está puesto en la capacidad que tiene el trabajo colaborativo para el aprendizaje conjunto, la planificación de los escritos y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En segundo lugar, el 88% del profesorado refiere como estrategia relevante para motivar la escritura el establecimiento de un ambiente inclusivo y de apoyo, que fomentaría la seguridad, el respeto y la confianza en el alumnado para expresarse de forma oral y escrita cuando se realiza una tarea escrita. Luego, el profesorado clasifica como una estrategia inclusiva altamente valorada la creación de un ambiente de aprendizaje flexible, que, según los datos expuestos, es implementada por un 80% de los participantes. Según lo planteado, esta estrategia permite la elección entre diferentes tareas de escritura, según intereses, motivaciones y habilidades. Por último, un 20% del profesorado considera como estrategia inclusiva la utilización de recursos visuales, visualizada como una herramienta para apoyar la organización de ideas, sobre todo en aquellos estudiantes que requieren otro tipo de motivaciones previo a la escritura.

Los diferentes hallazgos expuestos en esta categoría subrayan el valor otorgado por docentes a la colaboración, la flexibilidad, la inclusión y el apoyo en el abordaje de la escritura, lo que se relaciona con lo planteado por Córdova, Betancourt y Hernández (2022). En las siguientes líneas, se presentan algunos fragmentos que refuerzan estos postulados.

1. **Ambiente inclusivo y de apoyo:**

- *"En mis clases trato de generar un ambiente inclusivo y de apoyo mediante estrategias diversificadas que atienden las necesidades individuales de mis estudiantes"* (Docente 16).
- *"Para mí es fundamental un espacio de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado en sus procesos en general y en su escritura […] que se atreva a comunicarse es clave"* (Docente 22).

2. **Trabajo colaborativo:**

- *"Siempre hago actividades de escritura a través de trabajos colaborativos entre mis estudiantes. A mi modo de ver, esta estrategia valora los esfuerzos individuales y grupales para planificar y escribir un texto"* (Docente 06).
- *"Privilegio la escritura colaborativa más que la individual, por temas de tiempo y también por los beneficios de la estrategia para motivar la solidaridad entre compañeros y retroalimentarse"* (Docente 13).

3. **Utilización de recursos visuales:**

- *"En mis planificaciones considero muchos recursos visuales como imágenes y diagramas para hacer más fácil y cercana la escritura a mis alumnos, especialmente para quienes tienen ciertas dificultades"* (Docente 18).
- *"Los mapas conceptuales, los organizadores gráficos y los videos creo que sirven mucho como estrategias para impulsar la escritura"* (Docente 10).

4. **Creación de un ambiente de aprendizaje flexible:**

- *"Para nosotros como docentes es muy importante promover un aula de aprendizaje flexible en la cual nuestros estudiantes tengan la oportunidad de explorar el lenguaje y la escritura, teniendo en cuenta sus necesidades y motivaciones"* (Docente 19).
- *"Todos los niños aprenden de forma diferente, por lo tanto, uno debe procurar que el ambiente sea flexible para que, además de aprendizaje en lectura o escritura, se desarrollen habilidades importantes para sus vidas"* (Docente 14).

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio relevan la importancia de implementar estrategias inclusivas que promuevan la enseñanza y aprendizaje de la escritura con sentido. En efecto, el profesorado declara utilizar estrategias diversificadas para atender diversas necesidades y, en especial, para trabajar en pos de la equidad, un principio que, en este estudio, se concibe como un compromiso permanente de los docentes. Dentro de las estrategias inclusivas asociadas al abordaje del eje de la escritura, se encuentran el modelado, la práctica guiada, la enseñanza explícita de estrategias de escritura y la retroalimentación específica y positiva. Según los participantes, este tipo de prácticas implica un esfuerzo consciente por adaptar la enseñanza a las características y motivaciones individuales del estudiantado. En este sentido, se revela su efectividad para el mejoramiento del desempeño y para el desarrollo de habilidades escriturales.

En cuanto a las estrategias inclusivas para la evaluación, el profesorado señala que implementa aquellas que cumplen un rol importante para el fortalecimiento de la reflexión y la autonomía. Entre ellas, mencionan la evaluación formativa, las autoevaluaciones, las rúbricas de evaluación colaborativa y los portafolios de escritura, que, en tanto prácticas frecuentes, no solo permiten evaluar el progreso del alumnado, sino también fomentan la responsabilidad y la metacognición sobre sus aprendizajes. Una mención especial se brinda a las estrategias para la interacción y colaboración, que posibilitan la construcción conjunta de conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalmente, los datos ponen de manifiesto los logros y desafíos asociados a la implementación de estrategias inclusivas; en especial, se invita a continuar con la sensibilización sobre la importancia de la inclusión y la diversidad como un pilar fundamental del ejercicio profesional docente. En la comunidad educativa, esta importancia trasciende la esfera individual y se proyecta al respeto por el otro y a la empatía respecto de las necesidades individuales de cada estudiante. Indudablemente, la continuidad y fortalecimiento de estas prácticas inclusivas son esenciales para el logro de una educación más equitativa y justa.

REFERENCIAS

ABRAMS, Z. Collaborative writing and text quality in Google Docs. **Language Learning & Technology,** Honolulu, v. 23, n. 2, p. 22-42, 2019. DOI: https://doi.org/10125/44681

CÓRDOVA, P.; BETANCOURT, A.; HERNÁNDEZ, Ú. El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**, Lima, n. 72, p. 293-327, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.46744/bapl.202202.009

FÄLTH, L.; SELENIUS, H. Primary school teachers' use and perception of digital technology in early reading and writing education in inclusive settings. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology,** *[S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 790-799, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2125089

MARGINSON, S. The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. **Higher Education,** *[S. l.]*, v. 72, n. 4, p. 413-434, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

OTZEN, T.; MANTEROLA, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **Int. J. Morphol.**, Temuco, v. 35, n. 1, p. 227-232, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

RAMBERG, J.; WATJINS, A. Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. **FIRE, Forum for International Research in Education,** *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 85-101, 2020. DOI: https://doi.org/10.32865/fire202061172

RODRÍGUEZ GUDIÑO, M.; JENARO RÍO, C.; CASTAÑO CALLE, R. La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. **Educación XX1,** *[S. l.]*, v. 25, n. 1, p. 357-379, 2022. DOI: https://doi.org/10.5944/educXX1.30198

STENTIFORD, L.; KOUTSOURIS, G. What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. **Studies in Higher Education,** *[S. l.]*, v. 46, n. 11, p. 2245-2261, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322

STITES, M.; RAKES, C.; NOGGLE, A.; SHA, S. Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. **Discourse and Communication for Sustainable Education,** *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 21-39, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2018-0012

TAI, J.; AJJAWI, R.; BEARMAN, M.; BOUD, D.; DAWSON, P.; JORRE, T. Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. **Higher Education Research & Development,** *[S. l.]*, v. 42, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451

TROUSSAS, C.; GIANNAKAS, F.; SGOUROPOULOU, C; VOYIATZIS, J. Collaborative activities recommendation based on students' collaborative learning styles using ANN and WSM. **Interactive Learning Environments,** *[S. l.]*, v. 31, n. 1, p. 54-67, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1761835

XIE, F.; DERAKHSHAN, A. A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. **Front. Psychol.,** *[S. l.]*, v. 12, n. 708490, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490

ZHANG, M.; CHEN, W. Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study. **Journal of Second Language Writing,** Texas, v. 57, p. 100868, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868

CAPÍTULO 2

APRECIACIONES DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/07/2024

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-4734-9563

Maite Otondo Briceño
Departamento Fundamento de la Pedagogía
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0001-9513-3794

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: La formación del profesorado de matemática actualmente se encuentra con importantes desafíos por las demandas de las políticas públicas, es por este motivo que se necesita incluir nuevos paradigmas y temáticas transversales en la formación inicial de éstos. El monumentalismo, que aún se sigue utilizando en las aulas universitarias, enfatiza la memorización de los contenidos y el trabajo individual. En la mayoría de estas se continúa realizando clases de forma tradicional, donde, quien posee el conocimiento es el profesor y los estudiantes son receptores pasivos. En los escenarios laborales que enfrentará este profesorado encontrará una gran diversidad, alumnado con distintas maneras de aprender, formas de relacionarse con los demás y ritmos de aprendizaje. Por lo anterior es necesario que el profesorado de matemática en formación adquiera diversas estrategias, percepciones, reflexión sobre su práctica, experiencias y conocimientos para dar los apoyos a todo el estudiantado y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera, que puedan sentirse preparados para entregar una educación de calidad a todos y todas. Esta investigación es de corte cualitativo se entrevistaron a futuros profesores de Matemática de universidad de la octava región, Chile. Se presentan los resultados obtenidos en redes semánticas con las temáticas de Necesidades Educativas Especiales en la formación del profesorado, Trabajo Colaborativo y educación Inclusiva.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, didáctica, formación inicial del profesorado, trabajo colaborativo.

VIEW OF INCLUSIVE MATHEMATICAL EDUCATION IN THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT: The training of mathematics teachers is currently facing important challenges due to the demands of public policies, which is why it is necessary to include new paradigms and cross-cutting themes in their initial training. Monumentalism, which is still used in university classrooms, emphasizes the memorization of contents and individual work. In most of them, classes continue to be taught in the traditional way, where the teacher is the one who possesses the knowledge and the students are passive receivers. In the work scenarios that these teachers will face, they will find a great diversity, students with different ways of learning, ways of relating to others and learning rhythms. Therefore, it is necessary that mathematics teachers in training acquire diverse strategies, perceptions, reflection on their practice, experiences and knowledge to support all students and favor the teaching and learning process, so that they can feel prepared to deliver a quality education to all. This research is qualitative in nature and interviews were conducted with future mathematics teachers at universities in the eighth region of Chile. The results obtained are presented in semantic networks with the themes of Special Educational Needs in teacher training, Collaborative Work and Inclusive education.
KEYWORDS: inclusive education, didactics, initial teacher training, collaborative work.

INTRODUCCIÓN

Desde el planteamiento de Salamanca en el año 1994 a la actualidad la inclusión educativa es considerada un base rector que orienta las políticas y prácticas educativas de todo el estudiantado que se encuentran en el aula y, por tanto, del sistema educativo, dejando en claro que no se refiere ni restringe al estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) aunque obviamente los incluye (Duck y Murillo, 2018). Por consiguiente, se considera relevante el conceder una singular validez a la idoneidad docente en su progreso profesional para beneficiar la inclusión educativa (Marchesi y Hernández, 2019). En Chile, al igual que en diversos países, se han impulsado diversas políticas públicas relativa a educación inclusiva que han sugerido nuevas formas de cómo el profesorado debe proporcionar los apoyos para el logro del aprendizaje y la participación (Muñoz et al., 2015). Sin embargo, esto no ha significado una transformación de los programas de estudio de pedagogía, que, por su nivel de autonomía y línea de mercado, han respondido relativamente a la inclusión educativa en la formación (San Martín et al., 2017).

Algunos autores advierten que desde las políticas educativas se ha forzado a las universidades donde se forman docentes para producir respuestas precisas a la diversidad del alumnado, la totalidad de los programas de educación superior para futuros profesores introduce herramientas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje del alumno promedio, sin reflexionar sobre la diversidad del estudiantado (infante, 2010; Infante y Matus, 2009, Tenorio, 2011)

En las aulas actualmente encontramos una gran diversidad del alumnado con diferentes maneras de acceder e interpretar la información, distintas formas de relacionarse con los demás y distintos ritmos de aprendizaje (Alsina y Franco, 2020). Por lo anterior, es necesario que los futuros profesores en su formación inicial adquieran diversas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuestas a las múltiples interrogantes del proceso de enseñar y aprender que se presentan cada día y al cual deberán enfrentarse, de tal manera que puedan estar preparados para entregar una educación de calidad a todos los estudiantes del salón de clases, independiente de su condición social, étnica, discapacidad o lengua. Se entiende que un estudiante presenta necesidades educativas especiales cuando, con o sin discapacidad, presenta dificultades el acceso a contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar (Castro y Torres, 2017).

Los continuos cambios sociales que se están produciendo, tales como: la globalización, el incremento de flujo migratorio, el vivir en una sociedad con personas que presentan diversas necesidades, donde lo diferente se hace cotidiano y normal, demanda una nueva visión en la función social y rol docente que debe estar presente en su formación inicial de estos profesores (Maestre et al., 2017). Los profesores, se enfrenta con el desafío de promover los aprendizajes de la totalidad del estudiantado, es decir, entregar las mismas oportunidades educativas reconociendo sus diferencias individuales (Aké et al., 2021). Además, debido a las exigencias del marco normativo del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el cual mandata acoger a los itinerarios formativos temas transversales como lo es el paradigma de la inclusión educativa.

El avance en la inclusión educativa se ha limitado, ya que nos hemos encontrado con normas sociales que son a menudo el mayor obstáculo para ésta, las cuales tardan tiempo en quedar fuera de circulación y muchas todavía resisten a la incorporación de estudiantado con discapacidad y problemas de aprendizaje, así como los de las culturas minoritarias para que éstas puedan estar en el aula.

La capacidad de respuesta inclusiva de los centros no mejora, lo que aumenta es la proliferación de normas, medidas, dispositivos y centros especiales, más o menos segregadores y excluyentes; para *atender a la diversidad,* como eufemísticamente se denominan (Echeita,2017).

Para poder progresar en la implementación de la educación inclusiva se deben eliminar las prácticas de segregación dirigidas principalmente al estudiantado que presentan problemas de aprendizaje o físicos, también encontramos barreras físicas en la estructura de las escuelas, ya que no tienen instalaciones adecuadas para todos y todas.

Se puede observar que los planes de estudio entregados por el ministerio de educación siguen siendo muy rígidos, lo cual no permite la experimentación o al uso de diferentes métodos de enseñanza en las instituciones educativas. El estudiantado no tiene injerencia en éstos ya que no es considerada su opinión, relativo a que quieren aprender o que les interesa, la preocupación central del profesorado es darle cumplimento total al currículum que corresponde ver por nivel.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se eligió el método cualitativo, según Hernández et al (2014) éste representa un enfoque en el que se utiliza el análisis y la recolección de datos para poder entregar respuesta a preguntas de investigación o bien considerar nuevas interrogantes durante el proceso interpretativo, por otro lado incluye variadas técnicas, visiones y estudios no cuantitativos.

Participantes de la investigación

Se entrevistó a quince estudiantes que componen el curso encontrándose en su séptimo semestre, por lo tanto, por la cantidad de estudiantes, esta investigación es un estudio de caso.

Análisis de datos

Se utilizó el software cualitativo Atlas.ti, que permite mejorara las prácticas de análisis obteniendo códigos, familias y categorías, finalmente realizar una interpretación de las respuestas entregadas por los docentes en formación a través de redes semánticas.

RESULTADOS

La primera categoría, denominada como **Necesidades Educativas Especiales en la formación del profesorado**, se entiende como las dificultades que puede presentar algún estudiante durante su periodo de escolaridad, tomando en cuenta lo que saben los estudiantes entrevistados en cuanto a esta categoría. De igual manera se destaca si dentro de su adquisición de conocimientos poseen las herramientas para enfrentar a diferentes escolares y entregar los apoyos de acuerdo con sus necesidades. Se divide en tres subcategorías.

La primera subcategoría se denomina **Profesionales con Herramientas**, haciendo referencia al trabajo con estudiantes con NEE y diverso dentro del aula, pensando en las estrategias y metodologías a utilizar para la enseñanza de la matemática a los alumnos y a la eliminación de las barreras de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas citas de las entrevistas realizadas, las cuales representan la opinión de los estudiantes en base a esta subcategoría:

"Del ámbito de la matemática me siento un poco más preparada, porque igual nos entregan herramientas para abordar la matemática de diferentes formas, pero faltan herramientas aparte que nos muestren bien como trabajar con niños con NEE." **Estudiante entrevistado 4.**

"Hoy no me siento preparado al cien por ciento, sin embargo, lo intento, pero estudiando extra de manera autónoma y espero pueda haber ramos electivos en cuanto a eso para poder tomarlos de inmediato." **Estudiante entrevistado 1.**

La segunda subcategoría que se identificó es la **Formación Inicial del Profesorado de Matemática**, siendo esta los conocimientos y estrategias que entrega la universidad a los estudiantes en cuanto a NEE y cómo abordar a estos estudiantes dentro del aula regular para entregar los conocimientos en base a la asignatura que impartirán.

En cuanto a esta subcategoría presentaremos a continuación citas de las entrevistas a estudiantes de la carrera de Pedagogía Media en Educación Matemática:

"(…) empezar con cosas teóricas y ya después algo más práctico con herramientas, estrategias que nos muestren como abordar las necesidades educativas especiales y también adecuar las cosas que nosotros conocemos para todos los estudiantes (…)" **Estudiante entrevistado 1.**

"(…) pero para trabajar con estudiantes con NEE, creo que no del todo, por lo mismo que ya decía, porque no sé exactamente qué debo hacer y me encantaría saber más del tema (…)" **Estudiante entrevistado 5.**

En la tercera subcategoría encontramos las **Prácticas Pedagógicas**, que hacen referencia a las acciones que los estudiantes desarrollan en un establecimiento durante su formación inicial, esta vez también las relacionaremos con estudiantes con NEE dentro de los centros educativos y como ha sido su quehacer docente en éstas.

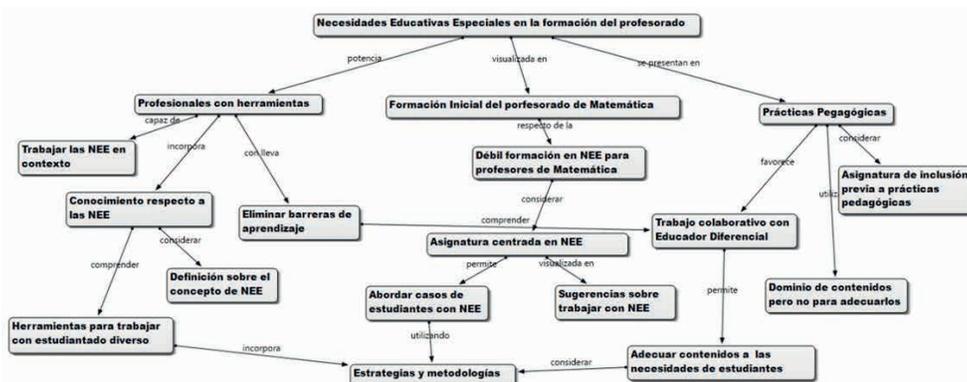
En esta oportunidad citaremos algunas de las entrevistas y cuál es la visión de los estudiantes en formación en cuanto a esto:

"(…) en mis prácticas pedagógicas he tenido que trabajar con estudiantes con NEE, NEP y que he tenido que sobrellevar en base a mi propia motivación por aprender cómo trabajar con ellos, consultando con otros docentes, preguntando sobre algunas estrategias de enseñanza, viendo que es lo que sirve más para ayudarlo a comprender ciertos temas (…)" **Estudiante entrevistado 2.**

"(…) en mi experiencia de la práctica he visto que los cursos son demasiado grandes, demasiado numerosos entonces considero que igual el profesor siendo el único en la sala le es un poco difícil centrarse en ciertos alumnos que necesitan un poco más de explicación y que eso se lo puede dar la otra docente de apoyo." **Estudiante entrevistado 3.**

"Siendo este el séptimo semestre de mi carrera tan preparado no me siento para abordar a ciertos niños, ya que en mis practicas siento que no he podido trabajar bien con estudiantes con NEE, por lo tanto, por lo mismo de antes, faltan como las herramientas (…)" **Estudiante entrevistado 1.**

A continuación, se presenta la red semántica correspondiente a esta categoría y su análisis correspondiente:

Figura 1. Red semántica Necesidades Educativas Especiales en la formación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

De la figura 1, podemos inferir que aunque poseen poca preparación en cuanto a NEE, consideran tener las herramientas para la enseñanza de matemática, sin embargo, no se sienten completamente preparados para entregar esos conocimientos a estudiantes con algún tipo de necesidad, porque como manifestaron, las estrategias o metodologías que les entregan durante su formación no les ayudan a llegar a todo el estudiantado. Por otro lado, a pesar de considerar que sus herramientas son débiles, buscan de manera autónoma estrategias que les ayuden a llegar la diversidad del estudiantado, sin embargo, eso no les da seguridad de que el conocimiento adquirido por sus propios medios sea el correcto y consideran que es la universidad quién debería entregarles esas técnicas para el abordaje de estudiantes con diferentes tipos de necesidades dentro del aula y así entregar los apoyos pertinentes a cada uno de ellos. Como se mencionó anteriormente, su formación sobre NEE es bastante débil, faltan asignaturas que les otorguen un real aprendizaje en cuanto a esa temática y el abordar casos de estudiantado diverso, ya que por el momento solo han recibido ciertas sugerencias de algunos docentes tanto en sus prácticas pedagógicas como en la universidad sobre el trabajo con ellos. Señalan también que se necesita brindarles casos reales sobre alumnos con NEE durante su formación, es decir, darle más énfasis a lo práctico que a lo teórico.

En cuanto a sus prácticas pedagógicas asociadas a estudiantado con NEE, queda demostrado que no poseen las herramientas necesarias para abordar los casos de esos niños y niñas, sin embargo, han podido observar e incluso llevar a cabo el trabajo colaborativo con educadores diferenciales siendo esta experiencia enriquecedora para su proceso de formación profesional. Mencionan también, que durante estas mismas prácticas han podido preguntar y adquirir algunos conocimientos para entender cómo es el trabajo con alumnos y alumnas que presentan alguna NEE.

CATEGORÍA TRABAJO COLABORATIVO

La segunda categoría lleva por nombre **Trabajo Colaborativo**, al referirnos a ella, hablamos del intercambio de conocimientos y estrategias entre dos o más profesionales, con el objetivo de eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje de la diversidad de estudiantes a los cuales deben enseñar. Por tanto, analizaremos que percepción poseen los futuros docentes sobre esta temática. La dividiremos en tres subcategorías. La primera de estas es **Equipo Multidisciplinario**, el cual trabaja en conjunto con el objetivo de disminuir las dificultades de los estudiantes, tomando acuerdos entre todos y transmitiendo los conocimientos y estrategias que cada uno posee.

A continuación, citaremos algunas de las entrevistas realizadas:

"Considero que es un trabajo en equipo muy importante, ya que primeramente facilitamos el aprendizaje en los estudiantes y de paso nos apoyamos y generamos un vínculo profesional para mejorar mutuamente, compartiendo ideas, opiniones y sugerencias para poder realizar las clases con mayor efectividad." **Estudiante entrevistado 6**

"(…) Tiene que ser trabajo colaborativo, para que juntos podamos ayudar al alumno, para que haya momentos de discusión, para que pensemos en el mejor camino para el alumno." **Estudiante entrevistado 5**

En segundo lugar, encontramos la subcategoría de **Beneficio para Estudiantes**, destacando que el trabajo colaborativo entre profesionales va en beneficio directo de los estudiantes apoyando sus necesidades y buscando diferentes estrategias que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la diversidad de estudiantes dentro de un curso.

En relación con este apartado citaremos algunas de las respuestas que dieron los estudiantes entrevistados:

"Lo encuentro súper importante, porque es como bajar el conocimiento al nivel que el estudiante necesita y ver la mejor manera de que el estudiante aprenda y que se motiven en cuanto al aprendizaje de la matemática sin que esta sea un problema para ellos y se interesen en aprender." **Estudiante entrevistado 4**

"(…) es muy importante que exista ese trabajo colaborativo para que de a poco vaya disminuyendo esa barrera de todos los estudiantes, de que haya menos dificultades en cuanto al aprendizaje de la matemática (…)" **Estudiante entrevistado 2**

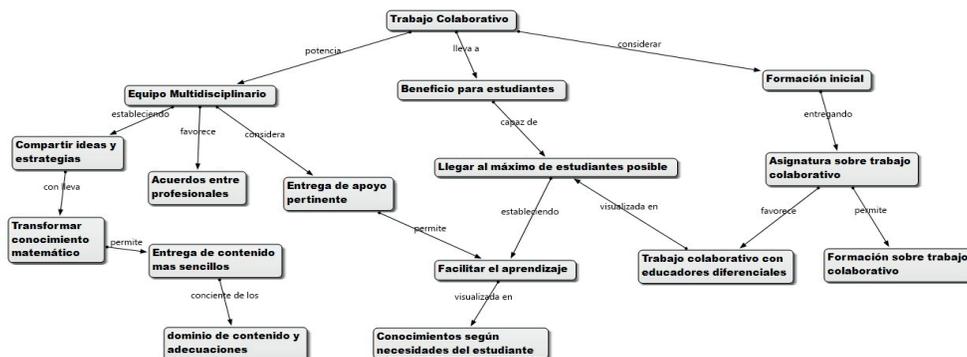
La tercera y última subcategoría es la **Formación Inicial**, considerada como los conocimientos que la universidad les ha entregado sobre el trabajo colaborativo con otros profesionales y el impacto que este tiene.

Dejaremos algunas opiniones en cuanto a esta subcategoría que nos entregaron los docentes en formación:

"(…) donde nos enseñen sobre las NEE, y de como nosotros podríamos aportar junto con las profesoras diferenciales en el aprendizaje del niño" **Estudiante entrevistado 6**

"(…) sería inmensamente útil que tuviéramos uno de profundización sobre necesidades educativas especiales o de trabajo colaborativo diferencial o de educación inclusiva. (…)" **Estudiante entrevistado 2**

A continuación, presentaremos la red semántica correspondiente a la categoría, en conjunto con su análisis:

Figura 2. Red semántica Trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 podemos evidenciar que valoran el trabajo con un equipo multidisciplinario y lo entienden como un apoyo entre todos los profesionales involucrados, además de destacar que las clases son más efectivas al generarse este trabajo colaborativo entre quienes están a cargo de entregar el conocimiento a los y las estudiantes. A pesar de no tener una formación directa en cuanto a lo que es el trabajo colaborativo, consideran que este es pertinente y necesario, considerando el beneficio que este trae a los estudiantes, el cual va enfocado directamente a la disminución de dificultades en el aprendizaje de la matemática y para ellos, como futuros profesores de la asignatura, es importante saber que cuentan con el apoyo de otros profesionales para así proporcionar todos los apoyos pertinentes y que el estudiantado diverso pueda adquirir el conocimiento al igual que todos.

Sin embargo, aún con los antecedentes declarados anteriormente, si bien estos futuros docentes tienen conocimiento sobre lo que es el trabajo colaborativo y los beneficios que el mismo trae consigo, consideran que es necesario se entregue alguna asignatura sobre la temática durante su formación en la universidad, ya sea, dentro de su malla curricular de manera obligatoria o como algún optativo. Para ellos es sumamente importante que dentro de su proceso formativo se les entreguen los conocimientos necesarios para poder apoyar a todos los y las estudiantes dentro del aula, sin limitarse únicamente a las NEE o la diversidad dentro de un establecimiento, sino que, saber trabajar y relacionarse con otros profesionales con el fin de entregar los apoyos pertinentes que requiera algún estudiante según sus necesidades, crear un ambiente de respeto en donde se puedan intercambiar

ideas o estrategias que vayan siempre en función del alumno y las dificultades que pudiera presentar durante el proceso de aprendizaje, aplicando metodologías correspondientes o realizando adecuaciones cuando sea oportuno.

Categoría Educación Inclusiva

La tercera categoría, denominada **Educación Inclusiva**, podemos definirla como la accesibilidad a la educación para cada niño y niña, sin exclusión de ningún tipo y capaz de entregar los apoyos necesarios para ellos si presentan alguna dificultad durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, analizaremos la percepción que poseen los futuros docentes en cuanto a esta categoría. Se divide en tres subcategorías.

La primera subcategoría encontrada es **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, las cuales son cualquier dificultad que pueden presentar los estudiantes durante su período de escolaridad y que requieran de algún apoyo o adecuación especial para lograr los aprendizajes. Según las citas que a continuación se presentan, analizaremos la noción de los alumnos entrevistados en cuanto a esta subcategoría.

"(…) poder planificar y llevar a cabo una clase que pueda ser entendida por todos y que todos juntos podamos trabajar dentro del aula." **Estudiante entrevistado 1.**

"El significado que tengo a educación inclusiva es bastante personal (…) que el docente es capaz de incluir todos los aspectos que pueden afectar o que circulan en torno al contexto educativo." **Estudiante entrevistado 2.**

La segunda subcategoría es la **Inclusión**, la cual es entregar la misma oportunidad a los estudiantes en base al aprendizaje sin segregar, intentado entregar todos los apoyos necesarios para favorecer la accesibilidad a los contenidos a tratar en clases.

A continuación, citaremos algunas respuestas entregadas por los entrevistados que den cuenta de la percepción que poseen en cuanto a la inclusión y si su formación ha ayudado a considerar esta temática:

"(…) existen como falta de ramos que de verdad enseñen sobre educación inclusiva porque como dije se vio a grandes rasgos y el único ramo que tuvimos sobre eso no aprendimos técnicas, no aprendimos metodologías como para enseñar de esa forma" **Estudiante entrevistado 3**

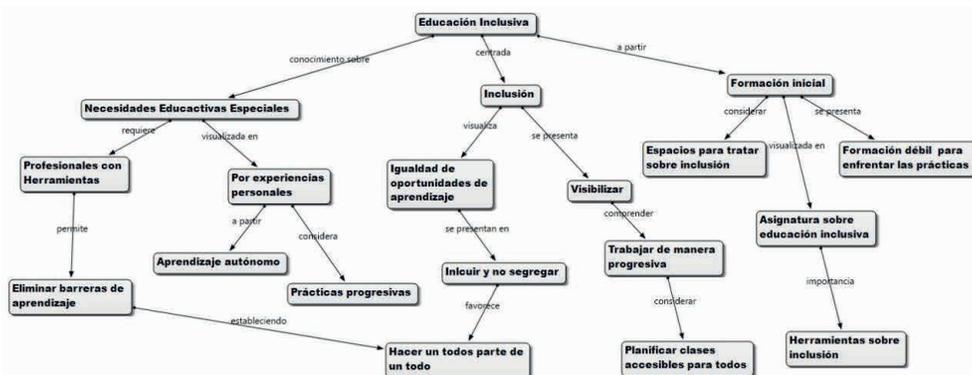
"(…) la educación inclusiva, es aquella educación que atiende a todas las necesidades educativas especiales y tomar en cuenta a cada uno de los estudiantes que están dentro del aula y poder planificar y llevar a cabo una clase que pueda ser entendida por todos (…)" **Estudiante entrevistado 1**

La tercera y última subcategoría es la **Formación Inicial** la cual se repite en otras categorías, sin embargo, en ésta se definirá como los conocimientos que han adquirido los estudiantes durante su proceso de formación en la universidad acerca de la educación inclusiva y para generar este análisis y conocer sus percepciones tomaremos algunas citas de sus entrevistas en las cuales se incluyeron preguntas específicas relacionadas con la temática expuesta.

"(…) ahora que estamos en práctica cuatro ya vuelta a la presencialidad se nota demasiado que nosotros tenemos carencias en ese sentido por el hecho que no sabemos cómo enfrentar aquellas situaciones que aparecen, no son muchas, pero cuando aparecen es muy complicado para nosotros enfrentar esas situaciones porque no sabemos cómo tratar a los niños y como trabajar alguna solución, entonces yo creo que deberían implementarse más cursos de inclusión (…)" **Estudiante entrevistado 1**

"Que no se presente más de una actividad curricular sobre el área de inclusión, y que en la única materia que tenemos solo se hable de los significados básicos, ya que debiera tratarse de situaciones a nosotros como futuros docentes en el contexto de solucionar problemáticas que se den dentro de la sala de clases en el sentido de la inclusión." **Estudiante entrevistado 6**

A continuación, se presenta la red semántica de la categoría

Figura 3. Red semántica Educación Inclusiva.

Fuente: Elaboración propia.

De la figura 3, se puede inferir que los estudiantes no manejan los conceptos de NEE, ni educación inclusiva, si bien logran tener sus propias definiciones o lo que para ellos significaría, no cuentan con teoría concreta acerca de esto. Sin embargo, podemos evidenciar también que se interesan en el tema por lo cual intentan responder según sus percepciones acerca del mismo, llegando todos y todas al consenso de que la educación inclusiva se encarga de integrar a todos los y las estudiantes, además de respetar sus diferencias e incluirlas al momento de planificar para que así luego todos puedan ser partícipes de las clases. Sin embargo, a pesar de tener nociones acerca de lo que es inclusión, mencionan que sería un aporte para los estudiantes de la carrera que se incluyeran contenidos que traten acerca de esto y otras temáticas relacionadas durante su formación universitaria.

Es importante destacar que las nociones que tienen son en gran parte gracias a sus experiencias propias y aprendizaje autónomo, ya que, como mencionan, dentro de su formación no hay nada que les entregue las herramientas necesarias para poder abordar inclusión dentro de los establecimientos educativos. Por lo tanto, concuerdan con que la formación inicial es débil al momento de enfrentarse a la diversidad y educación inclusiva, por lo que les gustaría que la universidad les otorgara mayor aprendizaje en base a esto, porque de acuerdo con sus experiencias en prácticas pedagógicas, no saben cómo intervenir en situaciones de diversidad por no contar con las herramientas ni habilidades necesarias para esto.

CONCLUSIONES

Para que la educación matemática inclusiva pueda ser más visible en la formación del profesorado se requiere de un cambio de postura de las instituciones formativas, por ejemplo, que apoyen al profesorado que requieren perfeccionarse en temas de inclusión y didáctica, ya que esto beneficiará el aprendizaje de todos los estudiantes. El entregar conocimiento en inclusión al futuro profesorado de aula es todo un reto, ya que las universidades deberían realizar modificaciones en los planes de estudios de las pedagogías donde se hiciera énfasis en contenidos transversales de inclusión y atención a la diversidad, y además ofertaran cursos de asignaturas complementarias en esta temática, pero lo más importante es que se logre entender que todos y todos los futuros docentes deben tener formación en inclusión o inclusión educativa. El profesorado de matemática que estará en las aulas inclusivas debe incorporar una variedad de métodos de enseñanza con el fin de cubrir desde su especialidad todas o la mayoría de las capacidades de aprendizaje del estudiantado. Esto puede ser beneficioso para todo el alumnado, ya que permite aumentar su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, un mayor compromiso por parte de ellos y protagonismo.

BIBLIOGRAFÍA

Alsina, Á. y Franco, J. (2020). Promoviendo la educación matemática inclusiva desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemáticas: el caso de las fracciones. *APEduC Journal: Research and Practices in Science, Mathematics and Technology Education*, *1*(2), 13-29. https://www.researchgate.net/publication/346424740_promoviendo_la_educacion_matematica_incl usiva_desde_el_enfoque_de_los_itinerarios_de_ensenanza_de_las_matematicas_el_caso_de_las_fr acciones

Aké-Tec, L., Hernández, J., Ordaz-Arjona, M., Larios, J. y Parada, S. (2021). Formación de profesores de matemáticas: avances para promover aulas de matemáticas inclusivas. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa, 6*.https://www.revistaiime.org/index.php/IIME/article/view/105

Castro, C. y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Revista Infancias Imágenes*, *16*(2), 295-304. https://doi.org/10.14483/16579089.9953

Duk, C. y Murillo, F. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 11-13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46(2), 17-24. Disponible en : https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Hernández, R. y Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 287- 297. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Infante, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, *24*(4), 437-445.
http://dx.doi.org/10.1080/09687590902879049

Maestre M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2017). Desarrollo de competencias tic y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón: Revista De Pedagogía*, *69(3),57-*72. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51110

Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *13*(2), 45-56. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045

Muñoz, M., López, M., y Assaél, J., Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?, https://doi.org/10.5027, Psicoperspectivas, 14(3), 68-79 (2015)

Olmos, A, Romo M. R. y. Arias L. M. C (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva10(1), 229-243 Disponible en :https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017) Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación,* (46), 20-52. http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020

Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': does practice make perfect?. *Educational review*, *53*(2), 113-123. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910120055543

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 249-267. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052011000200015

CAPÍTULO 3

RELACIÓN ENTRE LA CULTURA INCLUSIVA Y LA PRÁCTICA INCLUSIVA, UN ESTUDIO DE CASO EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

Data de aceite: 01/07/2024

Cecilia Rivero Crisóstomo
Universidad de la Santísima Concepción, Chile
Facultad de Educación
https://orcid.org/0009-0002-5204-9298

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento
Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: El propósito de la presente investigación es establecer si efectivamente existe una relación entre la cultura inclusiva y la práctica inclusiva en un establecimiento educacional, que se traduzca en el desarrollo de acciones prácticas formativas inclusivas al interior del establecimiento. A través de un estudio de caso, específicamente un Liceo Polivalente de dependencia municipal perteneciente a la región de Ñuble; y mediante una metodología mixta de investigación de identifican niveles de percepción de la cultura inclusiva y se levantan prácticas inclusivas que se desarrollan en el establecimiento y que son reconocidas por directivos, docentes y estudiantes, estos elementos se triangulan y nos permiten comprobar si las prácticas desarrolladas al interior del Liceo son una consecuencia de valores inclusivos que comparten los miembros de la comunidad y que permiten la minimización de barreras para el aprendizaje y la participación y la eliminación de prácticas segregadoras.

PALABRAS CLAVE: Index de Inclusión,Inclusión Educativa,Cultura Inclusiva,Prácticas Inclusivas,Políticas Inclusivas, Barreras para el Aprendizaje y Participación.

RELATIONSHIP BETWEEN INCLUSIVE CULTURE AND INCLUSIVE PRACTICE, A CASE STUDY IN AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN THE ÑUBLE REGION.

ABSTRACT: The purpose of this research is to verify whether an inclusive culture actually translates into the development of inclusive practices within an establishment. For this, a case study ws considered, specifically a Municipal High School belonging to the Ñuble regios; through a mixed research methodology, level of perception of inclusive culture are identified and inclusive practices that are developed in the establishment and that are recognized by managers, teachers and students are identified.These elements

are triangulated and allow us to verify whether the practices developed at interior of the High School are consequence of inclusive values that are share by members of the community and that allow the minimization of barriers to learning and participation and the elimination of segregatinf practices.
KEYWORDS: Index for inclusion, educational inclusion, inclusive culture, inclusive practices, inclusive policies, barriers to learning and participation.

INTRODUCCIÓN

Chile a partir del año 2018 comienza a transitar a un proceso de transformación importante hacia un modelo de educación inclusiva, implementando paulatinamente políticas tendientes a otorgar igualdades de oportunidades para la participación de niños, niñas y jóvenes en un sistema escolar de calidad y equitativo garantizando acceso al aprendizaje de una manera integral considerando todo contexto y las individualidades, historia, características de alumnos y alumnas, minimizando y/o eliminando todo tipo de Barreras para el Aprendizaje y Participación de modo avancen en su trayectoria escolar, y desarrollen sus potencialidades a través de situaciones de enseñanza – aprendizaje pertinentes y que les aseguren su progreso en todos los niveles; para esto se han promulgado diversas leyes, tales como la Ley General de Educación N° 20.370 (LEGE) que en su artículo 4, párrafo 2 establece "es deber de Estado garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva", posteriormente se promulga la Ley de Integración Escolar y Fin al Lucro N°20.845 que en el Artículo 1, letra k establece que " el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, así mismo propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas , culturales, étnicas, de género, nacionalidad o de religión", estas leyes permitieron movilizar una serie de recursos que permitieron implementar espacios, sistemas de apoyo, entre otros, tales como Escuelas Especiales de Lenguaje, Decreto 170 que crea los Proyectos de Integración Escolar para la atención de las Necesidades Educativas Especiales , Decreto 83 para la Diversificación de la Enseñanza; sin embargo pareciera ser que estas leyes no han logrado aún la instalación en rigor de los principios inclusivos, dado que éstas nos enfrentan a las lógicas, de la integración que asocia las políticas educativas a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales , a la lógica de la igualdad de oportunidades para acceder a distintos establecimientos que impetran subvención del estado y a la lógica de la inclusión que requiere, según lo planteado por Sapon - Shevin (2010) citado en López et al. (2018) "la adopción de un punto de vista convergente, uno que incluya tanto el problema como la solución, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos"; en este sentido entonces, se requiere que para que la inclusión se desarrolle en todos los contextos y alcances que esta tiene, no basta solamente con una legislación que asegure su implementación, sino que se requiere de una

cultura escolar que comprenda que la inclusión implica el reconocer que las diferencias forman parte de las comunidades, que las barreras para el aprendizaje se encuentran en el entorno y que es un imperativo el propender al desarrollo de comunidades escolares basadas en los valores de respeto a los Derechos Humanos y que a partir de esta cultura inclusiva se desarrollen políticas y prácticas que aseguren el progreso de cada una de las personas que la conforman, eliminado todo tipo de prácticas segregadoras y excluyentes.

El presente capítulo presenta el resultado de un proceso de diagnóstico de un Establecimiento Escolar de la región de Ñuble de Chile, donde se identifican en la Comunidad Educativa las percepciones respecto de la cultura inclusiva para posteriormente contrastarla con prácticas inclusivas declaradas por los distintos miembros de la comunidad que participaron del estudio, para esto se utilizó el cuestionario del INDEX de Inclusión propuesto por Ainscow, Booth, Black- Hawkins, Shaw (2000), esto para verificar si efectivamente una cultura inclusiva se traduce en el desarrollo de prácticas inclusivas al interior del establecimiento.

MARCO TEÓRICO

Inclusión Educativa

El índice de inclusión concibe la inclusión educativa como "un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (p.9), implica llevar determinados valores a la acción, para así superar la exclusión y promover la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015).

La UNESCO (2017) plantea que la inclusión es un proceso que permite ayudar a superar los obstáculos que impiden estar, participar y progresar en los espacios educativos; esta definición permite reconocer que las dificultades que enfrentan los, las estudiantes se encuentran en los contextos educativos, como por ejemplo en los reglamentos internos, en las prácticas de enseñanza y evaluación, en las formas de relaciones; por esto entonces es la institución educativa la que debe brindar espacios que permitan a los, las estudiantes progresar en sus aprendizajes generando acciones más incluyentes y equitativas promoviendo la atención a la diversidad y fortaleciendo las capacidades de sus equipos docentes y directivos ya sea a nivel de gestión institucional como a partir de un trabajo del currículum que propicie la motivación e interés de todos, por el desarrollo de los aprendizajes que favorezcan una adecuada inserción social en los diferentes contextos, como expresión de la verdadera construcción de justicia e igualdad de oportunidades. (Ferrer, Guirado & González, 2016, p. 11).

Fernández-Blázquez et al. (2022) refuerza la idea de que la inclusión educativa es un proceso que permite al alumnado estar, participar y aprender independiente de sus condiciones personales y sociales siendo un deber del sistema educativo reducir toda forma de exclusión, marginación y fracaso escolar.

Index de Inclusión

El Centro de Estudios en Educación Inclusiva CSIE (2000) define al Index de Inclusión como "un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad" (2015)

El Índice de Inclusión, se puede trabajar como un instrumento para un diagnóstico institucional de inclusión y a partir de los resultados diseñar un Plan de Desarrollo Inclusivo incorporando a todos/as los/as miembros de centros educativos a protagonizar el desarrollo de una escuela inclusiva, pues permite percibir, introducir y mantener los cambios que requiere la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2002). Por lo que, su propósito principal recae en promover la autoevaluación institucional bajo sus tres dimensiones; cultura, política y prácticas inclusivas.

Barreras para el Aprendizaje y Participación

El Index de Inclusión (2015) sustituye el concepto de Necesidades Educativas Especiales por el de Barreras para el Aprendizaje y Participación, entendiendo por estas a los obstáculos que se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema escolar ya sea a nivel de las instituciones como en las políticas educativas; estos obstáculos impiden y/o limitan la participación de los y las estudiantes en los espacios educativos en condiciones de igualdad y equidad; dando un vuelco del modelo clínico para la comprensión de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad a un modelo social que entiende "que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas"(OREALC, UNESCO,2015,p.24)

Políticas Inclusivas

Fernández-Blázquez et al. (2022) plantea que:

> Las políticas de un centro hacen referencia a la planificación explícita y articulada de sus recursos, normas, procedimientos y acciones, con relación a los principales vectores que articulan la vida escolar; por ejemplo, la política de admisión del alumnado; de la política de participación de la comunidad educativa; de la política o proyecto curricular; de la política de convivencia escolar, o de la organización escolar (p.12)

Para el Index de Inclusión (2015) las políticas inclusivas permiten la creación de una comunidad educativa acogedora, segura y estimulante, donde cada miembro es valorado y respetado y ésta a su vez permite la implementación de prácticas que aseguren la participación y progreso de todo el alumnado.

Cultura Inclusiva

La cultura escolar inclusiva hace referencia a valores, creencias y principios de respeto a la dignidad de las personas, a valores de compasión, tolerancia, no violencia, cuidado, los que permean el Proyecto Educativo Institucional. De acuerdo a Marchesi (2004), citado en Fernández-Blázquez et al. (2022) esta cultura se refleja en la identificación de sus miembros con la institución, en el grado de dinamismo del centro y en las relaciones interpersonales entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Para el Index de Inclusión (2015), la cultura inclusiva es la que guía las decisiones que se concretan en políticas escolares para apoyar el aprendizaje del alumnado en un proceso de continua innovación y desarrollo.

Prácticas Inclusivas

Las prácticas inclusivas son aquellas acciones del centro escolar, resultantes de la cultura y políticas inclusivas, tienen relación con que las actividades formativas en aula o extracurriculares promuevan la participación y progreso de todo el alumnado; "la enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación" (Index de Inclusión, 2015, p.18). Puig Rovira (2012), citado en Fernández-Blázquez et al. (2022) plantea que las prácticas inclusivas hacen referencia a las acciones cotidianas que se realizan en el centro escolar, ya sea por parte del profesorado dentro como fuera del aula y que encarnan los valores inclusivos de la institución.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó a través de la metodología mixta; de acuerdo a lo planteado por Hernández et, al. (2014) la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales" (p.586), luego de la interpretación porcentual de las percepciones respecto de la Dimensión A. Crear Culturas Inclusivas del Index se triangulan con los datos obtenidos en el análisis del discurso relacionados con las preguntas del cuestionario de la Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas, de este modo se verifican en la práctica si los valores inclusivos identificados se traducen en acciones inclusivas concretas implementadas en el establecimiento y que son reconocidas por directivos, docentes y alumnado.

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario del Index de inclusión para la dimensión A. Crear Culturas Inclusivas y dimensión C. Desarrollar Práctica Inclusivas

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio se basará en un muestreo no probabilístico por conveniencia; en este tipo de muestreo se seleccionan los elementos de la muestra que están disponibles y son más fáciles de acceder, en lugar de utilizar técnicas estadísticas de selección aleatoria.

Para esto se seleccionaros en ambos establecimientos:

Tabla1.

Muestra de la investigación.

ESTABLECIMIENTO	N° DIRECTIVOS PARTICIPANTES	N° DOCENTES PARTICIPANTES	N° ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Establecimiento Educativo	7	10	25

Fuente: Elaboración propia

Los informantes fueron 42 miembros entre profesores/as, directivos/as y alumnado de un Liceo Polivalente Bicentenario de la región de Ñuble - Chile de dependencia Municipal, con un Proyecto Educativo con sello en la innovación y sostenibilidad local; se velaron por los criterios éticos a través de la firma de un consentimiento informado para participar de la investigación, firma por parte de un directivo del establecimiento, se resguardaron también las identidades de los participantes del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se realizó de manera porcentual para cada una de las preguntas del cuestionario en la Dimensión A. Crear Culturas Inclusiva para posteriormente interpretarlas y obtener las conclusiones. Posteriormente se identificaron prácticas inclusivas a través del análisis de contenido de las respuestas entregadas por los informantes en el cuestionario de la Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas

Los indicadores del Index de la dimensión A Crear Culturas Inclusivas que se midieron con las preguntas del cuestionario se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Indicadores de las preguntas del cuestionario correspondientes a Dimensión A del Index de Inclusión, por sección.

DIMENSIÓN A. Crear Culturas Inclusivas.	
Sección por dimensión	Indicador de la pregunta
Sección A.1. Construir una comunidad	A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
	A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos con otros.
	A.1.3. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respecto
Sección A.2. Establecer valores inclusivos	A.2.1. Se tienen altas expectativas de todo el alumnado.
	A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
	A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
	A.2.7. ¿Considera que las políticas y prácticas llevadas a cabo en el establecimiento reflejan la diversidad del alumnado de la escuela?

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Presentación de los resultados

Para la sección A.1 Construir Comunidad.

Tabla 3.

Indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.

Informantes	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Directivos	2	5	0	0
Docentes	5	5	0	0
Estudiantes	6	17	2	0
N°	13	27	2	0

Fuente: Elaboración propia

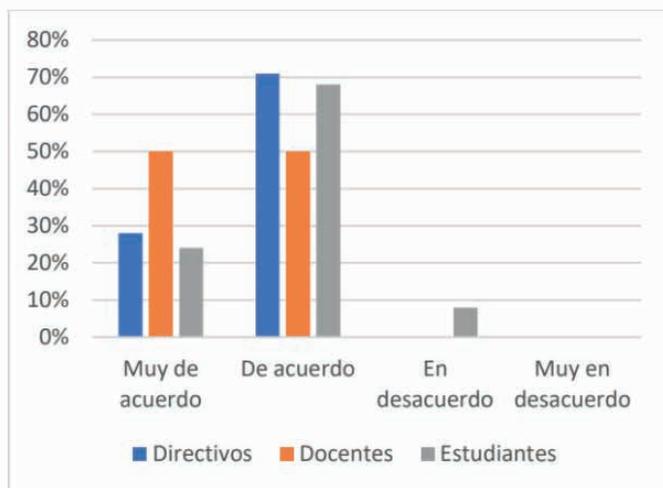



Gráfico 1. Indicador A.1.1. Todo el mundo se siente acogido

Tabla 4.

Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos con otros.

Informantes	**Muy de acuerdo**	**De acuerdo**	**En desacuerdo**	**Muy en desacuerdo**
Directivos	2	5	0	0
Docentes	5	5	0	0
Estudiantes	6	17	2	0
N°	13	27	2	0

Fuente: Elaboración propia

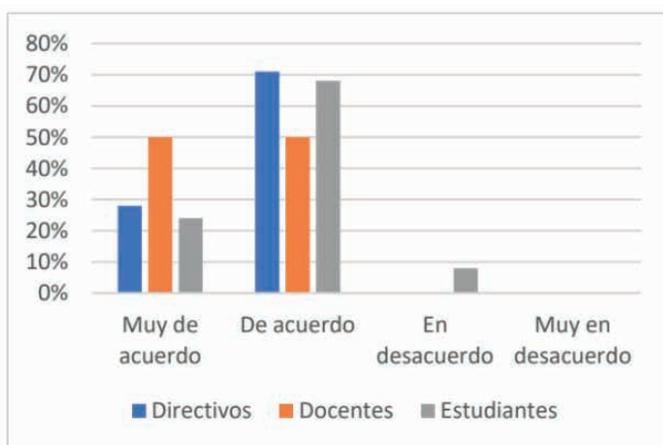



Gráfico 2. Indicador A.1.2. Los alumnos se ayudan unos con otros

Tabla 5.

Indicador A.1.3. El personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto.

Informantes	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Directivos	6	1	0	0
Docentes	8	2	0	0
Estudiantes	15	9	1	0
N°	29	12	1	0

Fuente: Elaboración propia

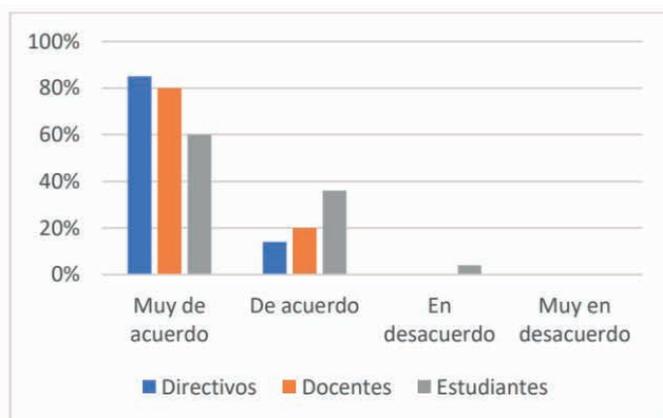



Gráfico 3. Indicador A.1.3. El personal de la escuela y el alumnado se trata con respeto.

Para la sección A.2 Establecer valores inclusivos.

Tabla 6.

Indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas de todo el alumnado.

Informantes	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Directivos	7	0	0	0
Docentes	7	3	0	0
Estudiantes	11	10	3	2
N°	24	13	3	2

Fuente: Elaboración propia

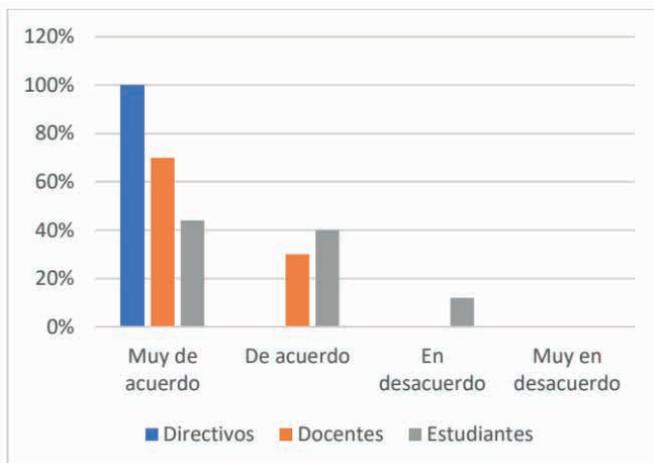



Gráfico 4. Indicador A.2.1. Se tienen altas expectativas del alumnado

Tabla 7.

Indicador A.2.6. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

Informantes	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Directivos	3	3	1	0
Docentes	8	2	0	0
Estudiantes	11	10	3	1
N°	22	15	4	1

Fuente: Elaboración propia

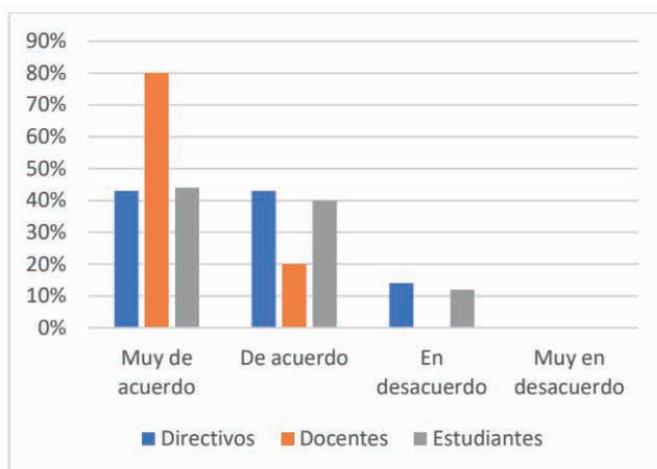



Gráfico 5. Indicador A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras para el aprendizaje y la participación.

Tabla 8.

Indicador A.2.5. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminadoras.

Informantes	**Muy de acuerdo**	**De acuerdo**	**En desacuerdo**	**Muy en desacuerdo**
Directivos	7	0	0	0
Docentes	10	0	0	0
Estudiantes	11	12	1	1
N°	28	12	1	1

Fuente: Elaboración propia

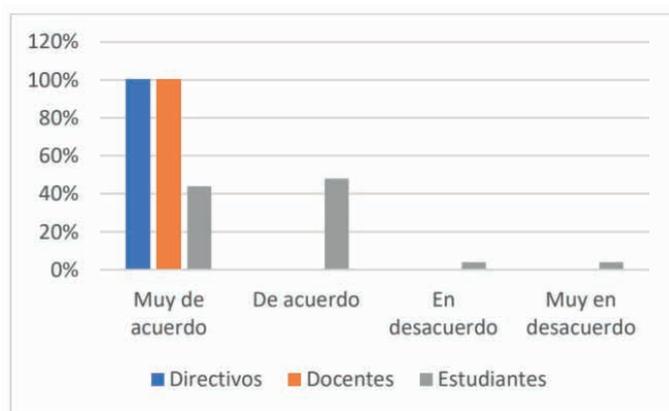
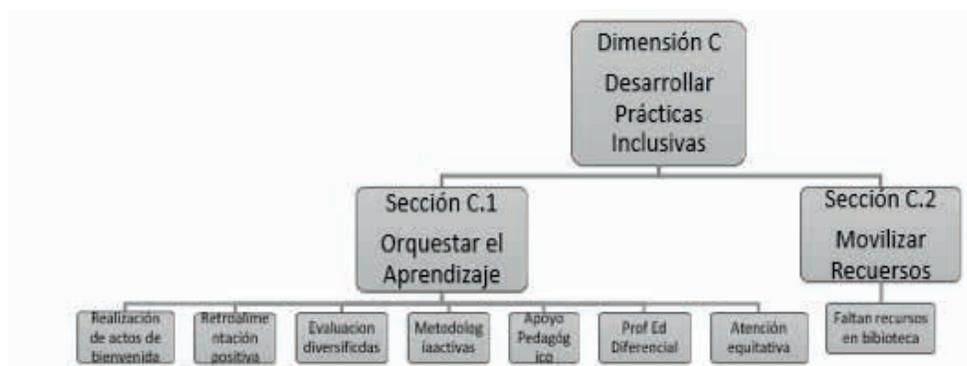



Gráfico 6. Indicador A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminadoras.

Los resultados de la Dimensión C del Index **Desarrollar Prácticas Inclusivas** se puede visualizar en la siguiente red conceptual construida para la sección C.1 Orquestar el aprendizaje y sección C.2 Movilizar Recursos.

Figura 1. Red conceptual Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas

Fuente: Elaboradción propia

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la dimensión A del Index **Crear culturas inclusivas** en la sección A.1 *Construir Comunidad* nos indican que tanto directivos, docentes y estudiantes tienen una percepción positiva respecto de elementos de una cultura inclusiva dentro del establecimiento, todos y todas se sienten acogidos, reconocen que se les nombra por su nombre al estudiantado, así como también en éste se reconocen relaciones de colaboración y se perciben positivamente relaciones de respeto entre todos los miembros de la comunidad.

En la sección A.2 *Establecer valores inclusivos,* los resultados indican que se tiene una percepción positiva respecto de las altas expectativas de los estudiantes en relación a sus aprendizajes, se reconoce positivamente que el personal del establecimiento intenta reducir las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, sin embargo existe la idea, por parte de los docentes, de que las barreras para el aprendizaje y participación son producto de limitaciones de los, las propios/as estudiantes, a pesar de esto la escuela se esfuerza por disminuir las prácticas discriminadoras, indicados que presenta una percepción positiva.

A partir del análisis de los resultados de la Dimensión C del Index **Desarrollar Prácticas Inclusivas** sección C.1 *Orquestar el aprendizaje* y sección C.2 *Movilizar Recursos* se puede visualizar que el establecimiento implementa distintas prácticas inclusivas, como son los actos de bienvenida a estudiantes nuevos, retroalimentación positiva a los estudiantes en el aula, aplicación de metodologías activas, evaluaciones diversificadas, talleres de apoyo pedagógico, participación de profesoras de educación diferencial y atención equitativa de los, las estudiantes en el aula. Todos los entrevistados reconocen que falta mayor implementación en la biblioteca del colegio.

CONCLUSIONES

A partir de los análisis de ambas dimensiones y respondiendo al objetivo de la investigación se puede concluir que en el Establecimiento existen prácticas inclusivas que se encuentran directamente relacionadas con los valores inclusivos que promueve el Proyecto Educativo, en este caso se evidencia la inclusión “como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción”(Booth y Ainscow, 2011,p.25) , los valores como el respeto, la colaboración, las altas expectativas, participación , igualdad, comunidad se reflejan en acciones concretas como llamar a cada uno/a por su nombre, utilizar el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, atención equitativa en aula, trabajo en equipo, acciones de acogida a estudiantes nuevos, incorporación de docentes de educación diferencial entre otras; existe también un reconocimiento a que falta por movilizar una mayor cantidad de recursos en biblioteca de modo pueda atender a las diversas necesidades del alumnado, este punto es de relevancia dado que se evidencia que se concibe esta falta de recursos como una barrera de acceso que obstaculiza aprendizajes y participación.

Unas prácticas inclusivas relevantes a mencionar a partir de este estudio son las reuniones de acogida y los actos de bienvenida a las nuevas familias y estudiantes, estas instancias permiten que las personas se sientan acogidas y valoradas, lo que generan condiciones iniciales para promover el aprendizaje, de acuerdo a Jardi, et al. (2019, citado por Fernández –Blázquez, et al.,2022) "ellos y ellas también tienen que sentir que forman parte de un proyecto que les acoge, les valora y cuida en su desarrollo".

Echeita (2016) nos dice que la inclusión necesita de una transformación que se realiza "puertas adentro" en la escuela, que requiere de un cambio en las creencias y desde allí revisar y cambiar políticas y prácticas, ya que es allí donde se presentan las barreras para participar, aprender y progresar del estudiantado, porque las prácticas inclusivas requieren de políticas inclusivas que son producto de una forma de entender que la diversidad forma parte de las personas y que cada cual tiene formas de aprender, actuar, sentir y que provenimos de contextos diversos, con historias y raíces diversas; aspecto que es posible de visualizar en este estudio.

Sin duda, en la cultura de este establecimiento hay aspectos que mejorar y/o fortalecer, como por ejemplo la comprensión de que las barreras para el aprendizaje y participación vienen del contexto y no de las personas, sin embargo, esta cultura inclusiva instalada permitirá a la institución seguir avanzando y erradicando concepciones erróneas que no son más que barreras que excluyen y segregan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., y Booth,T. (2000). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. CSIE, España. 9,18,23. Disponible en https://hdl.handle.net/20.500.12365/17276

Ainscow, M., y Booth,T. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, España. 50. Disponible en https://educrea.cl/guia-para-la-educacion-inclusiva/

Echeita,G.(2016). Educación inclusiva: De los sueños a la práctica en el aula. Santiago, Chile 4,5. Disponible en https://educacion.uahurtado.cl/noticias/cuadernos-de-educacion-no75-que-es-la-inclusion-escolar-distintas-perspectivas-en-debate/

Hernández,R., Fernández,C.,Baptista,P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México. Mc Graw Hill.

Fernández – Blázquez, M.L, Echeita, G., Simón, C., Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas. Termómetro para la inclusión. Madrid, España.11,12,14 – 22,23,24 Disponible en http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5943

López, V.,González,P., Manghi,D., Ascorra,P., Oyanedel,J.C, Redón,S., Leal,F y Salgado,M. (2018). Políticas de inclusion educativa en Chile: Tres nudos críticos. Santiago,Chile. 3-11,12. Disponible en https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3088

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusion y equidad en educación. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. Paris, Francia.12,13,14. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en educación médica, 10(40), 97-104

CAPÍTULO 4

RECONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA EN FORMACIÓN CON RESPECTO A LOS ELEMENTOS QUE DEFINEN LA MATEMÁTICA INCLUSIVA

Data de aceite: 01/07/2024

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-4734-9563

Cecilia Rivero Crisóstomo
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: En la actualidad, tanto docentes como futuros docentes, somos conscientes de la cantidad del estudiantado diverso con el que nos podemos encontrar dentro de un establecimiento educativo, por lo cual se entiende que deberíamos contar con las herramientas y habilidades necesarias para así atender las diferencias y necesidades que un estudiante presente durante su proceso de aprendizaje. El futuro profesorado de matemática, se enfrenta con el desafío de promover los aprendizajes de la totalidad del estudiantado, es decir, entregar las mismas oportunidades educativas, en equidad, reconociendo sus diferencias individuales. Además, debido a las exigencias del marco normativo del Ministerio de Educación de Chile el cual mandata acoger a los itinerarios formativos temas transversales como lo es el paradigma de la inclusión educativa. En este trabajo se ha buscado comprender la relevancia de la Educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado de matemática. La naturaleza cualitativa del objetivo de investigación se aborda bajo un estudio de caso, los datos son recogidos a través de entrevista semiestructurada validada por juicio de expertos, aplicada a alumnos de la carrera de Pedagogía Media en Matemática de una universidad de la Octava región, Chile. Se obtuvieron tres categorías en los resultados: cambios de paradigma, conocimiento del profesorado de matemática sobre inclusión educativa y gestión inclusiva del aula.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, formación inicial docente, Trabajo colaborativo, Elementos de inclusión

RECOGNITION OF MATHEMATICS TEACHERS IN TRAINING REGARDING THE ELEMENTS THAT DEFINE INCLUSIVE MATHEMATICS

ABSTRACT: Nowadays, both teachers and future teachers are aware of the number of diverse students that we may encounter in an educational institution, so it is understood that we should have the necessary tools and skills to meet the differences and needs that a student presents during the learning process. The future mathematics teacher faces the challenge of promoting the learning of all students, that is, to provide the same educational opportunities, in equity, recognizing their individual differences. In addition, due to the requirements of the regulatory framework of the Ministry of Education of Chile, which mandates the inclusion of cross-cutting issues such as the paradigm of educational inclusion in the educational itineraries. In this work we have sought to understand the relevance of inclusive education in the initial training of mathematics teachers. The qualitative nature of the research objective is approached under a case study, the data are collected through a semi-structured interview validated by expert judgment, applied to students of the career of Secondary Education in Mathematics at a university in the Eighth Region, Chile. Three categories were obtained in the results: paradigm shifts, mathematics teachers' knowledge of educational inclusion and inclusive classroom management.
KEYWORDS: Inclusive education, initial teacher training, Collaborative work, Elements of inclusion

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad diversa por naturaleza, dado lo anterior el sistema educativo ha debido velar por un entorno de respeto y empatía hacia el estudiantado. La inclusión educativa nace para generar una acción ante las desventajas, nuevas y viejas, así como también para evitar la segregación, disposición que marcan una situación de fragilidad de niños, jóvenes y adultos. Hay que entender que la diversidad no es un problema, sino algo que enriquece a la sociedad en todos sus procesos sociales, culturales y comunitarios.

Una de las mayores dificultades en la implementación de respuestas ajustadas y pertinentes a esta heterogeneidad, son las políticas y recursos del estado para una educación de calidad para todos y todas. Pero, al promover una sociedad más equitativa, en la que no se excluya ni etiquete, donde se valore el aporte de cada persona, se ha de hacer el esfuerzo. La inclusión educativa para que no se quede en los papeles y se pueda llevar realmente a las aulas, se debería incorporar como normativa que la formación inicial del profesorado contara con asignaturas donde a todos y todas se les enseñe sobre inclusión no solo limitarlo al profesorado de educación diferencia.

El modelo de formación docente tradicional muestra signos de agotamiento, las características de quienes aprenden y los modelos de enseñanza han ido cambiando a través del tiempo, el no presentar nuevos programas de estudios hoy es un error que más adelante afectará el rendimiento pedagógico del futuro profesorado.

Se necesita una formación inicial docente que visualice la inclusión de la diversidad del estudiantado como algo importante, ya que en estos tiempos ningún desafío puede ser abordado sin tener en cuenta lo anteriormente planteado. Es necesario que los futuros docentes conozcan el contexto donde trabajan y posean las herramientas y competencias didácticas para el desarrollo pleno de su estudiantado y tener la posibilidad de incorporarse a programas de formación continua para ampliar su espectro de capacidades para el desarrollo humano. Por tal motivo, es importante hablar y reconocer la diversidad, vivimos en una sociedad con personas diferentes, cada uno con diversas necesidades donde lo diferente se hace cotidiano y normal.

El modelo de educación que se ha desarrollado desde los jardines infantiles hasta la universidad no manifiesta conocer suficientes tipos de estrategias de enseñanza aprendizaje, modelos de enseñanza, tipos de evaluación, esto da pie al surgimiento de la educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene que ver con la atención a la diversidad de todas las personas, así como también la eliminación de barreras que obstaculizan las oportunidades de aprendizajes ya sea para el zurdo, el inteligente, el que tiene problemas de aprendizaje, al que vive en alguna zona rural, en definitiva, para todo el estudiantado; éste es el camino a seguir para acabar con la exclusión. El modelo de escuela inclusiva nos centra en que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación en el contexto menos restrictivo posible, tal como lo plantea la UNESCO (2005) citado por Echeita y Aisncow (2010) entender la educación como un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de los educandos a través de una participación en todo tipo de actividades, brindando respuestas adecuadas a la amplia gama de necesidades de aprendizaje.

Con lo dicho anteriormente, el gran desafío de la educación en el cual aún se sigue trabajando de forma constante, es la educación inclusiva, eliminar las barreras educativas y asegurar una educación de calidad para todos y todas las estudiantes (Almeyda et al., 2018). El Estado de Chile ha promulgado leyes, decretos y normativas para combatir y hacer lucha este desafío, como la ley 20.845 que intenta eliminar las barreras y crear un ambiente de respeto hacia quien te rodea.

Para lograr este desafío es necesario también formar de buena manera al futuro profesorado, para que sean capaces de enfrentarse ante, cualquier acto que involucre injusticia. Uno de los problemas más comunes que se producen en la formación inicial docente es debido al mal concepto que tienen de integración escolar, pues la mayoría lo entiende como la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales y la minoría lo relaciona con no discriminar (Tenorio, 2011).

Por lo tanto, como toda nueva metodología de trabajo es necesario realizar una revisión, análisis y sugerencias de la nueva propuesta educativa ante la inclusión (Pérez y Salas, 2016). Según Echeita y Ainscow (2011) quienes otorgan el carácter de derecho a una educación inclusiva para todos los alumnos pues obliga a las autoridades a crear

condiciones para un disfrute efectivo, removiendo las circunstancias u obstáculos que la impidan como la discriminación.

Debemos tener presente a la inclusión en la formación inicial del profesorado como un potencial de aprendizaje. Actualmente los temas de inclusión han sido tratados abiertamente y forman parte de la realidad escolar y social, sin embargo, muchas veces sus conceptos no son claros para la mayoría. Además, se debe considerar la educación inclusiva como un saber fundamental para el profesorado de aula, en la que optarán por seguir fortaleciendo y capacitándose en este aspecto en sus prácticas pedagógicas y más ahora en donde el mundo tiene más conciencia en las diferencias de las personas y ningún tipo de exclusión pasa desapercibido.

En cuanto al profesorado, igualmente que el alumnado, la experiencia pedagógica obtenida tanto en la nueva u otras actividades curriculares, los motiva a realizar cambios y adaptarse ante circunstancias extraordinarias. A la vez valoran los momentos en donde se intercambia conocimientos entre docente y estudiantes, haciendo que ambos aprendan durante el desarrollo de la clase.

La capacidad de respuesta inclusiva de los centros no mejora, lo que aumenta es la proliferación de normas, medidas, dispositivos y centros especiales, más o menos segregadores y excluyentes; para *atender a la diversidad*, como eufemísticamente se denominan (Echeita,2017.p.21).

> Otro elemento a considerar son las Barreras para el Aprendizaje y Participación (concepto presentado en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheón, Corea) que enfrentan los niños, niñas y jóvenes para progresar, las que surgen en la interacción del estudiantado con su entorno, pudiendo ser de distinta índole, Culturales, Políticas y Prácticas (Booth, Ainscow,2015) , por tanto para poder progresar en la implementación de la educación inclusiva se deben eliminar las prácticas de segregación dirigidas principalmente al estudiantado que presentan problemas de aprendizaje o físicos, donde por ejemplo, encontramos barreras físicas en la estructura de las escuelas, ya que no tienen instalaciones adecuadas para todos y todas.
>
> Se puede observar que los planes de estudio entregados por el ministerio de educación siguen siendo muy rígidos, lo cual no permite la experimentación o al uso de diferentes métodos de enseñanza en las instituciones educativas. El estudiantado no tiene injerencia en éstos ya que no es considerada su opinión, relativo a que quieren aprender o que les interesa, la preocupación central del profesorado es darle cumplimento total al currículum que corresponde ver por nivel.
>
> Para que la inclusión educativa pueda avanzar se requiere de un cambio de postura de las instituciones, por ejemplo, que apoyen al profesorado que requieren perfeccionarse en temas de inclusión educativa y didáctica, ya que esto beneficiará el aprendizaje de todos los estudiantes.

Olmos et al.(2016) nos señalan que:

> la práctica docente en la universidad también se ha complicado demandando reflexiones y propuestas de cambio en la formación del profesor en múltiples dimensiones y escenarios, uno de los cuales implica responder al desafío de atender a la diversidad tanto estudiantil como de la cultura académica universitaria (p.230)

El profesorado que estará en las aulas inclusivas debe incorporar una variedad de métodos de enseñanza con el fin de cubrir desde su especialidad todas o la mayoría de las capacidades de aprendizaje del estudiantado. Esto puede ser beneficioso para todo el alumnado, ya que permite aumentar su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, un mayor compromiso por parte de ellos y protagonismo.

Al respecto Slee (2001), cuando hace referencia a las prácticas inclusivas, destaca la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de éstos tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacio de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela (Infante, 2010, p. 293)

El formar profesorado de aula con conocimiento en inclusión es todo un reto, ya que las universidades deberían realizar modificaciones en los planes de estudios de las pedagogías donde se hiciera énfasis en contenidos transversales de inclusión y atención a la diversidad, y además ofertaran cursos de asignaturas complementarias en esta temática, pero lo más importante es que se logre entender que todos y todos los futuros docentes deben tener formación en inclusión o inclusión educativa.

METODOLOGIA

En la investigación se decidió una opción cualitativa, optando un método vinculado con el objetivo de la investigación. Se consideraron, en el campo de la investigación educativa, diferentes opciones, en función de la fundamentación teórica y aspectos distintivos del objeto epistémico (Bisquerra, 2014).

Este estudio, además, tiene carácter emergente, ya que se construye según se avanza en el proceso investigativo, recabando diferentes perspectivas y visiones de las docentes. El diseño correspondió a un estudio de caso instrumental. El Estudio de casos es instrumental porque se ha elegido el caso para progresar en el entendimiento de una temática que sobrepasa el interés intrínseco por el caso de formación inicial del profesorado (Stake, 1999).

En la etapa inicial de la investigación, se realizó un muestreo no probabilístico, planteado como un proceso intencionado de selección donde los investigadores habían establecido por adelantado los atributos que debían poseer los sujetos, estudiantado en formación de la carrera de Pedagogía Media de Matemática de una Universidad privada de servicio público del sur de chile en total 30 estudiantes. Estos participantes a su vez devenidos informantes, permitieron la construcción de relatos de experiencia sobre la

educación inclusiva en la formación para esto fue necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma deconstruir la realidad, que puede definirse de dos maneras, aquí remite a la característica estructurada de la experiencia vista y entendida como un relato (Arias, 2017).

Se consideraron estudiantado con características determinadas, que proporcionaron información clave para el estudio; los criterios considerados para su inclusión fueron los siguientes:

a. Accesibilidad y disposición: Contaran con tiempo y recursos disponibles.
b. Especialidad: Estudiantado de Pedagogía Media en Educación Matemática de tercer año.

Para la recogida de información se utilizó la entrevista es una técnica de recogida de datos que se utiliza por la amplitud que tiene para ofrecer datos contextualizados y específicos (Ibarra et al, 2023).

Con el propósito de analizar la información obtenida a través del instrumento ya mencionado, se realizó un estudio con las siguientes etapas. El inició el proceso con una revisión general de los datos adquiridos en las entrevistas con el fin de visualizar una vista general de estas evidencias. En segundo lugar, se ejecutó la codificación con intención de establecer conexiones entre las categorías, subcategorías, representándose a través de redes semánticas

Se consideraron aspectos éticos que constituyen medidas necesarias para proteger y resguardar la identidad, integridad y confidencialidad de la información y de los sujetos que fueron parte de la investigación. Esto se llevó a cabo con un consentimiento informado, que fue firmado donde decidían ser partícipes de este estudio. La firma de este consentimiento es un requisito, para así poder resguardar toda la información, y de igual forma, los participantes cuentan con total autonomía dentro del estudio, por lo que pueden negarse a responder alguna pregunta o a no contar alguna experiencia, e inclusive, retirarse cuando lo estime conveniente.

RESULTADOS

En este apartado se expone un análisis de los resultados obtenidos los cuales se encuentran vertidos en sus respectivas redes.

Figura 1.

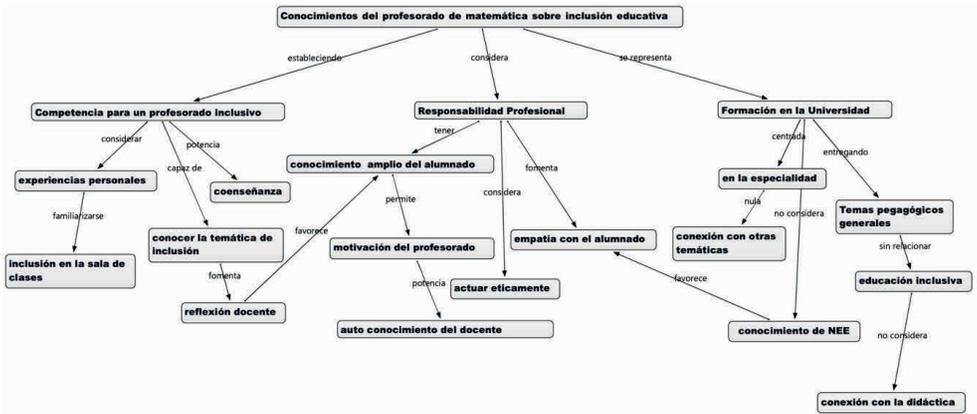
Red semántica Cambio de paradigma.

La figura 1 presenta la red lleva por nombre Cambio de paradigma la cual está compuesta por las subcategorías utilización de diversas estrategias, acá se observa que los estudiantes en formación señalan que el trabajar con diversas estrategias en el aula permite al docente reflexionar y comprender sus prácticas pedagógicas, presentan interés por lo realizado en sus clases lo cual permite que puedan fomentar los aprendizajes de todo el estudiantado.

El conocer la temática de inclusión educativa lleva a que los futuros docentes reflexionen sobre como realizarán sus clases y de qué manera ellos podrán ser más empáticos con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, esto se centra en la responsabilidad social que ellos perciben en su futura profesión de tal manera que deben considerar en el desarrollo de su clase a todos los estudiantes que están en ella.

El futuro profesorado señala que algunos de los impedimentos para el cambio de paradigma son que en las clases siempre se trabaja con una única estrategia, esto es considerado un obstáculo para los estudiantes con alta capacidades que se encuentran en el curso, también consideran que un obstáculo la débil formación del profesorado en la temática educación inclusiva y la poca valoración que tienen la profesión docente en la sociedad.

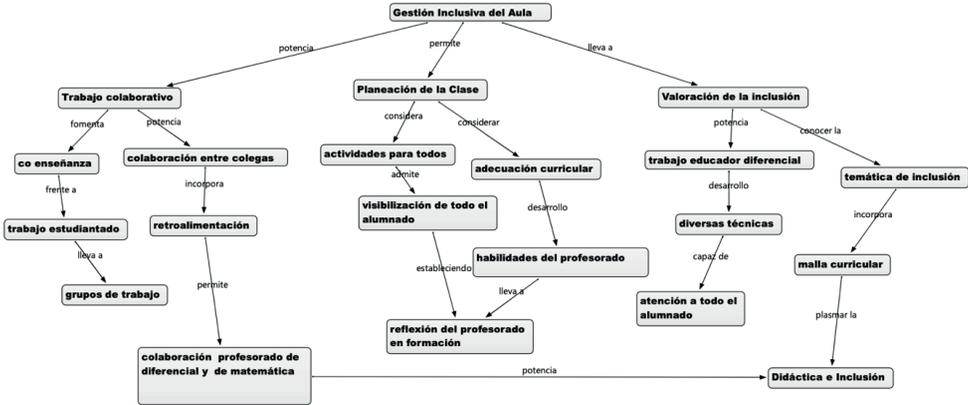
Figura 2.

Red semántica Conocimiento del profesorado de matemática sobre inclusión educativa

La figura 2 presenta la red semántica que lleva por nombre conocimientos del profesorado de matemática sobre educación inclusiva, aquí se puede encontrar algunas de las competencias que debería estar presente en el profesorado, las cuales se vinculan a la experiencia personal en una primera instancia, esto permite que se considere la coenseñanza ya que se debe tener conocimiento sobre la temática de inclusión y ésta aplicarla en las clases, esto va de la mano con la reflexión que realiza el profesorado.

La segunda subcategoría corresponde a la responsabilidad profesional, acá el futuro profesorado considera importante que el profesor tengo un conocimiento amplio de sus estudiantes, esto permite que el, la docente se mantenga motivado/a en su trabajo y que conozca cuáles son sus fortalezas y debilidades, al considerar lo anterior se puede poner en el lugar del otro sobre todo en momentos de dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje, además se fortalece el actuar ético del profesorado.

La tercera categoría llamada formación en la universidad, presenta una relación con la formación del en su preparación universitaria, se centra en la especialidad sin realizar conexiones con otros temáticas que se abordan en las políticas públicas o temas pedagógicos de suma importancia para poder realizar una gestión de aula adecuada, las temáticas estudiadas por los futuros profesores no son relacionadas con la educación inclusiva, tampoco ésta se les presenta conectada con las didácticas específicas por lo tanto se les limita al futuro profesorado el poder entregar clases que estén considerando a todo el estudiantado y conectar diversas temáticas para fortalecer su clase.

Figura 3.

Red semántica Gestión Inclusiva del Aula

En la figura 3 se da a conocer la red semántica que lleva por nombre gestión inclusiva del aula, está compuesta por la subcategoría trabajo colaborativo aquí los futuros docentes consideran la coenseñanza como primordial, ya que ésta permite la mejora del trabajo del estudiantado, del profesorado y el trabajo en grupos, además se valora el trabajo colaborativo entre colegas, lo que permite la incorporación y apreciación de la retroalimentación en el trabajo del profesorado, esto permite visibilizar y apreciar el trabajo del, la profesor/a de educación diferencial con el, la profesor/a de aula de matemática pudiendo desarrollar un trabajo en equipo que se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la planeación de clases, el futuro profesorado señala que se debe considerar actividades que se trabajen en clases para todos/as lo/as estudiantes, también considerar adecuaciones curriculares en todos los casos que sean necesario, esto permite que todos los estudiantes sean visibilizados por el profesor, y destacar las habilidades que el profesor debe fortalecer permitiendo que ellos puedan reflexionar sobre su práctica.

En la tercera subcategoría denominada Valoración de la inclusión, el futuro profesorado de matemática señala que esto permite potenciar el trabajo que se realiza por los/as profesores/as de educación diferencial con los docentes de aula, permitiendo que estos/as últimos/as se familiaricen con la temática, y con el trabajo que debe llevar a cabo tanto en el aula como fuera de ella, también el considerar diversas estrategias para tener un aula inclusiva, permitiendo que sean capaces de prestar atención en el proceso de enseñanza aprendizaje a todos/as sus estudiantes y considerar en las mallas curriculares una conexión entre las didáctica y la educación inclusiva.

CONCLUSIÓN

Se comprende que la inclusión, es un compromiso de la sociedad y no solo de unas cuantas personas que entienden de qué se trata. Por tal motivo es necesario que las instituciones educativas deban estar preparadas para reconocer y dar respuestas a las necesidades de todos/as los/as estudiantes, no sólo a aquellos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales, sino a todos/as los que se encuentran presentes en el aula, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos. La inclusión educativa es un proceso esencialmente social en el que todas las personas aprenden a vivir con las diferencias, implica además la eliminación de las barreras de modo que el estudiantado progrese en su desarrollo y participe de todos los espacios sociales en igualdad y equidad; este es un proceso es un caminar, unas búsquedas de mejores condiciones para todas las personas estén presentes en los distintos niveles educativos.

Este nuevo paradigma, ha implicado cambios profundos en nuestras formas de concebir al otro/a y por consiguiente en nuestras formas de actuación profesional, promoviendo un proceso de transformación de las prácticas a partir de lo que se vive en las aulas diversas, heterogéneas y un trabajo pedagógico que se co construye colaborativamente (como por ejemplo, con profesores/as de educación diferencial) a partir de los procesos de reflexión que se dan en el diseño , ejecución y evaluación de la enseñanza, vinculando el conocimiento con la acción.

En este reconocimiento del/a otro/a en su dimensión humana, única, se desarrolla en el docente esa actitud empática (clave para inclusión) hacia sus estudiantes, lo que le permitirá diseñar experiencias de aprendizaje diversas, enriquecidas, positivas donde todos/as aprendan lo que implica asumir la labor con responsabilidad social y compromiso ético desde el rol y función docente.

Por último, es importante destacar que a partir de este estudio hemos podido constatar que los/as Profesores en Formación de Pedagogía en Educación Media en Matemática reconocen conceptualmente aquellos elementos que definen una educación inclusiva y valoran en la construcción de su identidad docente, la reflexión de su propia práctica, el trabajo colaborativo, el conocimiento de sus estudiantes, la empatía hacia el estudiantado y la responsabilidad docente.

Conocer y comprender a los/as estudiantes, trabajar colaborativamente, conectar los saberes pedagógicos y disciplinares potencian una didáctica inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Gómez, D. H. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. Revista Aletheia, 9(1), 18-37.Caicedo, D., & Porras, A. (2010). Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad. Quito Ecuador: Grafitas.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46(2), 17-24. Disponible en : https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Covarrubias, P (2019). Barreras para el aprendizaje y participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Infante, M. (2010). Desafios a la formacion docente: inclusion educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 501-522.

Olmos, A, Romo M. R. &. Arias L. M. C (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva10(1), 229-243

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 3(1).

Almeyda, S., Henríquez, B., Larenas, L., Leiva, E., y Vásquez, C. (2018). Percepción de los equipos de aula respecto a la implementación de la co-enseñanza en establecimientos educativos de la provincia de concepción.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26–46.

Pérez, J., y Salas, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Media Konservasi*, *2*(1), 11–40.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales* Initial teacher training and special educational needs. *Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº2*, *2*, 249–265.

CAPÍTULO 5

IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN CONTEXTOS DIVERSOS

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0001-9513-3794

Elisa Andrea Gaete Segura
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0001-7820-3164

Valentina Monserrat Mardones Saavedra
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0003-1875-2414

Javiera Monserrat Sotelo Oyarzun
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0003-4253-9234

Erica Estefanía Vargas Reyes
https://orcid.org/0000-0003-0170-9057
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Fernanda Andrea Veloso Jiménez
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-8985-0540

Catalina Alexandra Venegas Ulloa
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-9080-420X

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: La presente investigación tiene como objetivo analizar la identidad profesional del profesorado de educación diferencial, que se desempeña en distintos contextos. La metodología es cualitativa, con método biográfico - narrativo, y técnicas como la realización de entrevistas semiestructuradas y narrativas - biográficas, considerando una muestra de 28 profesores diferenciales noveles de modalidades municipal, particular subvencionado, particular pagado, rural, aulas hospitalarias y universidades, que permitieron un análisis cualitativo de la identidad profesional de este. Los principales resultados de esta investigación permiten determinar que la identidad del profesional de educación especial es variada, con alta autopercepción y satisfacción en su labor, sin embargo, existe un descrédito laboral producto de la incoherencia salarial, agobio y desvalorización político-social.

PALABRAS CLAVE: contexto educativo, educación especial, identidad profesional docente, profesorado, trabajo colaborativo.

MANAGEMENT OF THE IDENTITY OF PEDAGOGY TEACHERS IN DIFFERENTIAL EDUCATION IN DIVERSE CONTEXTS

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the teaching identity of special education teachers, working in a variety of contexts to identity their professional teaching identity profiles. The methodology used in order to carry out a qualitative analysis of the special needs educator's identity was the following semistructured meetings and biographic narratives, considering a sample of 33 educators coming from different work environments such as, public, private, subsidized, rural schools, universities, and hospital schools. The main results that came out from this research allowed us to determined that the professional identity of a special needs educator is diverse with high auto perception and high work satisfaction from what they do. Nonetheless, there is a great underestimation of the importance of their job due to several reasons such as low income, burden of teaching workload and social and politic depreciation.

KEYWORDS: educational context, special education, educators professional identity, educator, collaborative work.

INTRODUCCIÓN

El profesorado de Educación Especial, en Chile, en su práctica docente, parece estar respondiendo débilmente a la identidad profesional que se espera de él respecto a la normativa vigente nacional e internacional. (Marfán et al., 2013, p. 256).

De acuerdo con las normativas vigentes, este profesorado debería poseer conocimiento respecto a los parámetros sobre el ejercicio de su profesión, generando de este modo los criterios que caracterizan un buen desempeño a partir de la experiencia práctica y su conocimiento sobre la teoría que lo sustenta, pero aparentemente esto no es así (Marfán et al., 2013).

Estos profesionales deberían considerar aspectos fundamentales que entrega la normativa vigente en Chile. El Decreto 170/2009 del Ministerio de Educación en chile (MINEDUC) describe al profesorado de educación diferencial como aquel profesional competente, "...aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico. (MINEDUC, 2009, art.15). Las funciones están delimitadas por normativas del Decreto 170/2009, Decreto 83/2015, la ley 20.422 del MINEDUC, y a su vez, con el marco de la buena enseñanza y los estándares orientadores para la educación especial.

Según éstos el profesor y profesora de educación diferencial debe dominar los contenidos de su disciplina y el currículum nacional, conocer las características de sus estudiantes, en especial aquellos que forman parte del Programa de Integración Escolar, aplicar estrategias evaluativas coherentes con todo el contexto en el que está inmerso y considerando el marco curricular (Decreto 170/2009; Decreto 83/2015; ley 20.422 del MINEDUC).

Dentro de las tareas y funciones se pueden mencionar: el trabajo con los demás profesionales ya sea los y las profesoras de aula regular, como profesionales asistentes de la educación, psicólogos, fonoaudiólogos, es decir, trabajo colaborativo (MINEDUC, 2013)

Aquí cobra relevancia la identidad docente, considerada, desde un punto de vista antropológico, que está vinculada al proceso transformador que implican las actitudes, ideas y opiniones propias con respecto al entorno que un profesional de educación diferencial se desenvuelve laboralmente, entendiendo que:

> la identidad docente se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo, y a la vez, del grupo profesional al que pertenece; es una concepción que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en el contexto específico en que se desarrolla. (Madueño y Márquez, 2020, p. 58).

La identidad profesional, que se refiere a "la forma cómo los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias, y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas" (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58). En específico, a los perfiles identitarios del profesor y profesora diferencial, es decir, la identidad docente de éstos, "la cual surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente." (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 60).

Identidad docente

La identidad docente se constituye con relación al sí mismo y al entorno, de acuerdo con las interacciones sociales que se gestan en la comunidad educativa, y que, además, se ve influenciadas por diversos factores externos, como políticos, económicos y sociales (Inostroza, 2020). Asimismo, se define "en torno a las tareas que se les han encomendado, como también a las demandas que históricamente cada sociedad les ha encargado, las que se asocian principalmente a la misión de educar" (Dussel, 2006: citado en Inostroza, 2020, p. 5).

El proceso de construcción de esta identidad es continuo e interminable, donde, Ritacco y Bolívar (2018) refieren, la persona se reconoce y se define a sí mismo de forma satisfactoria. Descrito desde un punto de vista psicológico, es la elaboración de una autoimagen en un contexto laboral y comunitario en base a las experiencias y perspectivas del individuo. Madueño y Márquez (2020) explican que, durante la construcción de la identidad, participan además factores provenientes de la experiencia vivida como estudiante, previo a la formación inicial como docente.

Alonso et al. (2015) describen sobre la conceptualización y se apoyan en tres hipótesis, la identidad docente es: específica y resultado de un proceso de socialización y apropiación profesional, relacionada directamente con la labor y el contexto en el que se desempeña; una construcción singular respecto a su historia personal, siendo esta un proceso biográfico continuo y un producto entre la identidad heredada y la aspirada; y una construcción relacional, es decir, una relación entre su propia identidad asumida y

la atribuida por otros. Asimismo, Bajardi y Álvarez-Rodríguez (2015) añaden como otro elemento las expectativas de los demás y el comportamiento esperado como docente aceptado por la sociedad y/o estándares de su profesión. Por lo tanto, las variables nombradas condicionan la identidad profesional docente y la transforman a lo largo de su ejercicio profesional y personal.

Siguiendo la misma idea, Cantón y Tardif afirman que:

> contrariamente a los ingenieros, a los técnicos o a los médicos, los profesores no son una mano de obra intercambiable de un país a otro, porque una buena parte de su trabajo se comprende en estricta relación con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país (Cantón y Tardif ,2018, p. 5).

En definitiva, y conceptualmente, la identidad profesional docente es un proceso multifacético y continuo, resultado de la interacción entre diversos factores como: las creencias, experiencias e historia personal del docente; su rol, tareas, normas y expectativas respecto a su labor profesional; y el contexto laboral en el que la persona se desenvuelve social y profesionalmente. De igual forma, debido a la cantidad de variables implicadas y su índole personal y diversa, posee un carácter complejo y dinámico.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue cualitativa (Bisquerra 2009; Sandín, 2003). El foco fue la visión que el profesorado de educación diferencial en sus diversos contextos mantiene de sí mismo, en relación con su identidad docente. Adquirió un método biográfico narrativo, el cual permitió el uso de narrativas – biográficas y entrevistas para la recolección de datos (Coffey y Atkinson, 2003).

MUESTRA

Tuvo como sujetos de estudio 5 profesores de establecimiento municipal, 4 de particular subvencionado, 5 de colegios particulares, 5 de escuelas rurales, 5 de proyecto de integración universitario, y, por último, 3 de aula hospitalaria, siendo un total de 28 entrevistados, a quienes en una primera fase se les realizó una entrevista. Se utilizó un muestreo por conveniencia, recurriendo a la voluntad de los y las participantes para contribuir al presente estudio con sus reflexiones y experiencias (Martínez-Salgado, 2012; Pérez-Luco et al., 2017). Se consideró: a) *Accesibilidad y disposición*; b) *Experiencia*: Desde los 0 hasta los 5 años de ejercicio, en establecimientos educativos en diversos contextos; c) *Especialidad:* Docentes especialistas en educación diferencial; d) *Formación:* Centros de educación superior que entreguen el título de profesor en educación diferencial, de Chile.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Corresponden a: 1) entrevista semiestructurada (Corbetta, 2003: citado en Tonon, 2012) y 2) narrativas-biográficas (Bolívar y Segovia, 2006: citado en Huchim y Reyes, 2013).

1. Entrevista

Constó de 24 preguntas abiertas, 4 categorías de la dimensión identidad docente: identidad intrasubjetiva, identidad intersubjetiva, bienestar y proyectividad docente. A continuación, se evidencia el listado de categorías y subcategorías del guion de entrevista.

Tabla 1

Guion Entrevista Semiestructurada

Categoría	Subcategoría
Identidad intrasubjetiva	Autoimagen Estilo docente Formación docente
Identidad intersubjetiva	Relaciones sociales Consideraciones político-sociales Condiciones laborales
Proyectividad docente	
Bienestar docente	

Fuente: Elaboración propia.

2. Narrativa - biográfica

Estuvieron orientadas con la identidad intrasubjetiva e intersubjetiva, asociadas a motivaciones vocacionales, estilo docente y experiencias sociales en relación con su identidad profesional docente.

Este instrumento investigativo constó de 4 pasos que dieron respuesta a los aspectos mencionados con anterioridad, de los cuales cada paso permite desencadenar al siguiente.

Tabla 2

Formato narrativo – biográfica

Estructuración	Preguntas
Paso 1	Relata tu historia de vida con relación a querer ser profesor/a? ¿Qué te llevó a tomar esa decisión? Para esto, revisa tu trayectoria educativa (inicial, básica, media, universitaria y educación continua)
Paso 2	Analiza lo ocurrido: ¿Por qué "lo qué te paso" fue relevante desde la perspectiva de "aprender a enseñar"?
Paso 3	Describe ¿Qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional?
Paso 4	Describe ¿qué saber práctico y pedagógico sobre la enseñanza has realizado en el ejercicio profesional respecto al trabajo colaborativo entendiendo por el trabajo con todos los actores educativos?

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se realizaron las siguientes etapas: Análisis de contenido recogido; Análisis del contenido recogido; Codificación por subcategorías; Categorización por dependencias; Cruzamiento de análisis entre dependencias; Síntesis de análisis entre dependencias

Las entrevistas y narrativas se separaron por dependencia, con tal de diferenciar cada vivencia de los docentes por contexto laboral.

Las reflexiones más frecuentes entre las respuestas de las entrevistas pasaron a ser categorías producto de la codificación: autoconcepto, elección vocacional, contexto por dependencia, trabajo colaborativo, formación docente, interacciones sociales, apreciación político-social, condiciones laborales, proyectividad y bienestar docente, dentro de las cuales se consideran diversas subcategorías.

Las respuestas más representativas dentro de las narrativas fueron clasificadas por las categorías: orientación vocacional, ejercicio profesional y trabajo colaborativo y sus respectivas subcategorías.

El siguiente paso fue la confección de una matriz de cruzamiento con los hallazgos reunidos de todas las dependencias, con el objetivo de analizar las concordancias y divergencias encontradas por cada categoría dentro de las entrevistas realizadas a cada uno de los 28 docentes.

A continuación, se desarrolló una síntesis por categoría respecto a lo anteriormente analizado en las matrices de cruzamiento de hallazgos en las entrevistas, la cual fue, en parte, el cimiento para la discusión y futuras conclusiones.

Finalmente, se realizó una síntesis por categoría respecto a lo anteriormente analizado en las matrices de cruzamiento de hallazgos de las narrativas – biográficas, siendo las bases para la discusión y futuras conclusiones.

ASPECTOS ÉTICOS

Esta investigación resguardó los principios éticos del Comité de Ética de la UCSC: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos.

CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Se consideraron "la reflexividad, transparencia, autenticidad/credibilidad, perspectiva holística, sistematicidad metodológica, coherencia y conciencia de la complejidad." (Gehring y Palacios, 2014, p.18)

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la tabla 3 se presentan las síntesis de las categorías cruzadas por dependencia, destacando los principales hallazgos.

Tabla 3

Síntesis de matriz de cruzamiento: entrevistas.

Categoría	Síntesis
Autoconcepto	Manifiestan buena autoestima, alta percepción de su ser profesor, empoderamiento de su rol docente, alta seguridad sobre sí mismos, y que se sienten bien de acuerdo con cómo son.
Elección vocacional	Motivaciones de carácter extrínseco, que las llevaron a elegir pedagogía en educación diferencial, pudiendo interpretar que dichos estímulos incentivaron a lograr metas: ayudas y herramientas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en los diversos contextos.
Contexto por dependencia	Coinciden en que su rol es diferente, acorde al contexto, cada entorno de aprendizaje demanda un perfil distinto. Esto se evidencia con las distintas labores y tareas que realizan con el fin común de favorecer el desarrollo de cada uno de los estudiantes.
Trabajo colaborativo	Coinciden que el trabajo colaborativo es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y organización es clave para un desarrollo óptimo. Se evidencian dificultades para poder lograrlo, relaciones laborales deficientes, climas tensos, tiempos reducidos para la ejecución, lo cual disminuye las posibilidades y oportunidades tanto de interacción como de la realización.
Formación docente	No hay un nivel alto de satisfacción, en las mallas curriculares existen vacíos de contenidos referentes al rol administrativo del profesor diferencial, de las prácticas progresivas, y conocimiento de diversos contextos, como universidades, aulas hospitalarias, etc.
Interacciones sociales	Existen buenas relaciones entre los distintos entes de la comunidad educativa, lo cual se puede interpretar como un buen clima laboral, donde los profesores se encuentran seguros y acompañados, lo cual se refuerza, también, en la alta autopercepción que tienen de ellos mismos.
Apreciación político – social	Existe una gran desvalorización política respecto al ser docente, y junto con esto, además hay un poco reconocimiento al gremio de profesores diferenciales. Producto de esta baja valoración, los docentes se ven afectados anímicamente, con menos motivación para trabajar, y perjudicando también su autopercepción como profesional.

Categoría	Síntesis
Condiciones laborales	Trabajan varias horas fuera del horario contractual, gran cantidad de horas trabajadas en ciertas dependencias, agobio laboral para los docentes, con un desgaste físico y emocional, contar con menos tiempo para el hogar y las actividades sociales, afectando anímicamente al profesorado. Existe flexibilidad horaria para realizar actividades de perfeccionamiento, a los establecimientos les importa que sus profesores progresen en su desarrollo profesional, y valoran el tiempo que destinan para esas actividades. Discrepan en la coherencia que hay entre la calidad y cantidad de trabajo, existiendo un descontento generalizado en este aspecto, esto se puede interpretar como una baja valoración hacia la profesión por parte de los empleadores y del estado, con desmotivación afectando su autoestima laboral.
Proyectividad	Consolidación de sus carreras como profesionales de educación diferencial, buscando el perfeccionamiento docente constante.
Bienestar docente	Se observa, que, a pesar de la desvalorización política, el agobio laboral y la incoherencia salarial, los docentes de igual forma se sienten satisfechos en su lugar de trabajo. Esto se puede interpretar como una contradicción entre lo expresado, y junto con eso, que los docentes realizan igual su trabajo, les gusta y lo desarrollan con un buen desempeño, con lo que se da a entender que no valoran su tiempo y labor, estando en un lugar donde no los reconocen correctamente, y que se conforman con lo que se les entrega.

Fuente: Elaboración propia

Se puede señalar que dichas categorías representan e influyen de manera directa e indirecta en el perfil identitario de los docentes, destacándose factores en común que configuran la identidad del profesorado de educación diferencial.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS – BIOGRÁFICAS

En la matriz presentada a continuación se evidencian una síntesis de las congruencias y discrepancias de las reflexiones obtenidas de las matrices de hallazgos de las narrativas – biográficas, pertenecientes a cada una de las dependencias analizadas con anterioridad.

Tabla 4

Síntesis de matriz de cruzamiento: narrativa - biográfica

Categorías	Síntesis
Orientación vocacional	Diversas experiencias extrínsecas, ser hijos de profesionales de la educación o familia en situación de discapacidad, fueron influyentes en la elección vocacional.
Ejercicio profesional	Diferentes saberes prácticos y pedagógicos, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, coinciden en entregar las herramientas y las estrategias para el bienestar de los alumnos.
Trabajo colaborativo	Aplicación de múltiples y diversos saberes prácticos y pedagógicos con el objetivo de llevar a cabo de forma efectiva el trabajo colaborativo y un posterior aprendizaje adecuado para el estudiantado. Se da a entender que los docentes prefieren y les resulta facilitador trabajar en equipo, considerándolo efectivo y producente, lo cual dice relación con las habilidades y competencias que han adquirido en la práctica.

Fuente: Elaboración propia

Luego de realizar el análisis de contenido de las 24 narrativas – biográficas, se realizó el cruzamiento de resultados, pudiendo señalar que dichas categorías representan e influyen de manera directa e indirecta en el perfil identitario de los docentes, destacándose factores en común que configuran la identidad del profesorado de educación diferencial, que han forjado durante sus respectivas trayectorias educativas y vida laboral.

DISCUSIÓN: DISCUSIÓN DE RESULTADOS: ENTREVISTAS

Autoconcepto

Se esperaba que los docentes entrevistados reconocieran el importante rol que desempeñan dentro de las instituciones educativas, y que su autovaloración dependía del contexto. Asimismo, que los profesores que trabajaban en dependencia municipal y particular subvencionado tendrían una autoimagen negativa; y que los docentes que se desempeñaban en dependencias particulares, rurales, en universidades y aulas hospitalarias, poseían un autoconcepto positivo. Estas suposiciones dicen relación con los acontecimientos históricos del país, a lo largo de las décadas, en la cual siempre el profesor municipal y subvencionado ha estado en desmedro en comparación a las otras dependencias, ocurriendo continuamente paralizaciones y huelgas, tal como explica Merino (2015), la autoimagen docente depende de diversos factores, como la falta de realización profesional, los sucesos históricos que están ocurriendo en el país, del ambiente laboral, de las leyes, entre otros.

Sin embargo, se evidencia que el profesorado, en todos los contextos estudiados, presenta una autovaloración positiva tanto personal como profesional, definiéndose a sí mismos como buenos docentes, empáticos y responsables.

Elección vocacional

Las motivaciones para estudiar pedagogía en educación diferencial son extrínsecas, experiencias con familiares docentes, lo cual se relaciona con lo que dispone Merino (2015), quien establece que esta elección puede ser por una decisión vocacional, como haberse inspirado en otros, como profesores o familiares que siguen esta profesión, como también por situaciones específicas y circunstanciales que llevaron a optar por dicha carrera.

Contexto por dependencia

Se pensaba la existencia de una diferencia en relación con el rol que el profesorado ejecutaría dentro de cada dependencia educativa, como menciona Marchesi y Díaz (2007), quien refiere que el docente debe poseer como fortaleza la preocupación por los estudiantes y tener metodologías adecuadas, según las características del contexto. Merino (2015) destaca que cada profesor utiliza distintas estrategias y herramientas para que sus alumnos aprendan.

En los resultados, el profesorado hace gran hincapié en la importancia del entorno y las características del estudiantado para dar una respuesta adecuada a cada uno de los estudiantes, aunque existen diferencias del rol del profesor diferencial en cada dependencia, labores y tareas que deben realizar en cada institución, siendo algunos apoyos, contención, y otros de enseñanza transversal. Se evidencia que los resultados obtenidos con este instrumento fueron coincidentes con los supuestos de la investigación.

Trabajo colaborativo

El decreto 170 (MINEDUC, 2009), establece el trabajo colaborativo como una herramienta para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo analizado el rol que desempeñan los profesores dentro de los centros educativos es fundamental para realizar el trabajo colaborativo, la clave principal de este es la comunicación. Se evidenció que en los colegios de todas las dependencias se desarrollaba un trabajo colaborativo de alto y buen nivel, y que también sucedía esto en las universidades y aulas hospitalarias, teniendo como diferencia la estructuración y el tiempo destinado para ello. Se encontraron debilidades que perjudicaban una correcta realización de este proceso, destacando la deficiente organización del tiempo.

Formación docente

Los docentes consideran que su formación inicial posee un nivel bajo de satisfacción frente a la carencia de contenido existentes en las mallas curriculares, asociados al área administrativas las cuales han ido adquiriendo en su proceso práctico de ejercicio docente que han suplido con un constante perfeccionamiento. Los docentes destacan que no recibieron la suficiente formación relacionada al conocimiento del trabajo en las distintas dependencias e instituciones, como aulas y escuelas hospitalarias, universidades y educación secundaria.

Se pudo evidenciar que los resultados obtenidos fueron coincidentes con los supuestos de investigación.

Interacciones sociales

El profesor diferencial debe mantener constantes intercambios de información con la comunidad educativa, y estableciendo “una red de relaciones, tanto formales como informales, con implicaciones en la dinámica del centro” (Benito, 2006). Se puede evidenciar que los docentes de las diferentes instituciones educativas expresan mantener una excelente relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa, basada principalmente en el respeto, compañerismo y la cordialidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos con este instrumento, no se encontró las diferencias significativas esperadas entre dependencias.

Apreciación político- social

De acuerdo con lo analizado el profesorado relata una negativa percepción de lo que implica la valoración del estado hacia los profesores de educación diferencial, haciendo hincapié en la falta de conocimiento a lo que respecta el quehacer docente. Existe una opinión o consideración dividida a lo que respecta el reconocimiento social hacia la docencia, ya que apoderados, familias, agentes externos a esto han tenido una aproximación a lo que implica el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes y la labor docente, mejorando la percepción que tenían hacia los profesores y valorándolos aún más. Lo anterior, coincidentes con el supuesto de investigación, mientras que la valoración social no es concordante, entendiendo que el sistema educativo tiene la tendencia de desvalorizar a los docentes, generando múltiples dificultades en el ejercicio de su profesión (Ávalos, 2009: citado en Rozas y Vergara, 2013).

Condiciones laborales

Se encontraron hallazgos asociados a las horas de trabajo, realización de material y recursos educativos, como también al área administrativa, con respecto a la coherencia salarial, donde el profesorado de colegios municipales, particulares subvencionados y rurales coinciden en el descontento respecto a la relación en los aspectos mencionados, mientras que para los docentes de los colegios particulares pagados, universidades y aulas hospitalarias presentan conformidad frente a las condiciones que experimentan, puesto que son mayoritariamente óptimas.

De acuerdo con los resultados, existe coincidencia con los supuestos de investigación. Estas categorías se analizan de acuerdo con las funciones propias del profesor, a los recursos materiales, al ambiente de trabajo, y al contexto laboral (Merino, 2015).

Proyecciones laborales

Se esperaba, en todas las dependencias, que el profesorado de educación diferencial busque el perfeccionamiento y obtención de altos cargos en sus establecimientos, teniendo en cuenta lo que menciona Merino (2015), que al mantener un trabajo estable implica en el docente o profesorado un adecuado u óptimo nivel de proyectividad.

Bienestar docente

Según las evidencias, los docentes de todas las dependencias tenían como expectativas la consolidación de sus carreras, a través del perfeccionamiento y estabilidad laboral. Asimismo, expresan diversas metas a largo y corto plazo, todas relacionadas con lo anteriormente mencionado. Según los resultados obtenidos, éstos coinciden con relación al perfeccionamiento docente, sin embargo, no se evidenció la búsqueda de altos cargos entre los profesores entrevistados. Esto tiene una gran relevancia para asegurar un buen clima laboral para todos los entes de la comunidad educativa (Merino, 2015).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS: NARRATIVAS - BIOGRÁFICAS

Orientación vocacional

Se esperaba que el profesorado presentara motivaciones de carácter extrínseco que influyeran en la toma de decisión sobre su futuro profesional, como menciona García (2010), que existen dos variables exógenas en esta categoría.

Respecto a lo analizado, los docentes manifiestan el haber tenido diversas experiencias significativas a lo largo de su vida, de carácter extrínseco que motivaron dicha decisión. Esto asociado a situaciones de familiares en situación de discapacidad o padres que ejercen la docencia, tal cual y como se menciona en el apartado anterior de la categoría relacionada a elección vocacional.

Se evidenció a través del análisis de la narrativa - biográfica que los resultados poseen una clara coincidencia entre lo esperado y lo encontrado y de los supuestos de investigación.

Ejercicio profesional

Se esperaba que el profesorado de los diversos contextos fuese capaz de utilizar las estrategias y metodologías que debe conocer un profesional en el quehacer docente en las distintas dependencias en los cuales se encuentra inserto, teniendo como objetivo el bienestar del estudiantado, según lo mencionado por la Ley General de Educación (2009), además de enseñar conocimientos, aporta al desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con lo analizado a través de las narrativas, el profesorado, está de acuerdo en que deben realizarse diversas labores y actividades, junto con esto, el uso de diferentes estrategias, las cuales buscan como finalidad el bienestar del estudiantado.

Trabajo colaborativo

Los docentes comprenden el trabajo colaborativo como una metodología fundamental en el contexto institucional, para compartir experiencias sobre sus prácticas pedagógicas (Vaillant, 2016 citado en MINEDUC, 2019).

Así, hace uso y aplicación de múltiples saberes pedagógicos en el ejercicio del trabajo colaborativo, considerando las características del estudiantado y el contexto, a fin de encontrar estrategias pertinentes y eficientes; dichos aspectos asociados principalmente a la habilidades, capacidades y conocimientos que los profesionales han ido adquiriendo a través de la práctica.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

El profesorado manifiesta alta percepción de sí mismos, fundamentada en su principal objetivo: el bienestar y aprendizaje del estudiantado. Esto significa identidad con su rol, seguridad y confianza en sus labores y, percepción alta de su ser profesor, independientemente de la dependencia en la cual trabaja.

Los docentes, de todas las dependencias, tienen un rol protagonista y fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo, manejan las herramientas y metodologías necesarias para ello. Conocen las características personales de sus estudiantes, generando un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, según contexto, varían las formas de realizarlo debido a la falta de organización del tiempo destinado, relaciones laborales deficientes y climas tensos entre los profesores de educación básica y los docentes diferenciales, falta de interacción entre pares que se generan en los establecimientos.

A pesar de que el grado de satisfacción del profesorado es alto, se evidenció contrariedades puesto que expresan desvalorización política y social, develan incoherencia respecto a la cantidad y calidad del trabajo y a los sueldos que perciben, sintiéndose poco reconocidos, mencionan presentar agobio laboral, extensas jornadas laborales, horas extras impagas. Estos sucesos se destacan en los colegios municipales, particulares subvencionados y colegios rurales.

Se concluye que el profesorado presenta un perfil identitario variado, con altas expectativas hacia el estudiantado, alta percepción de su ser profesorado, seguridad en ellos. Dentro de este perfil se identifica descrédito de su labor. Lo anterior, se puede interpretar como una falta de reconocimiento hacia los docentes diferenciales lo que significaría un impacto negativo a la autoestima a la hora de cumplir su trabajo, siendo su motor principal la vocación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J., Delgado, J., Gutierrez (Eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (Pp. 225 - 239). Editorial Síntesis, S.A.

Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción, 31*(5), 51-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004

Ávalos, A. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), pp. 43 - 59. https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. Perspectiva Educacional, *Formación de Profesores, 51*(1), 57-86. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167005

Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción, 31*(5), 111-129. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570007

Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Fundación Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La muralla.

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Blackwell.

Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Sage.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social.* Mc Graw Hill.

Gehring, R. y Palacios, J. (2014). Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa. Reprografía UCAM

Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Siglo XXI Editores.

García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 3*(1), 15-42. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001

Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(29). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577

Madueño, M. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria, 13*(5), 57-68. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado.* Fundación Santa María.

Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis final de estudio: "análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)".* Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva 17* (3), 613 – 619. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006

Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico - narrativo.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla.

Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* CPEIP.

Mineduc (2009*). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Diario Oficial de la República de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Mineduc (2009). *Ley General de Educación.* Diario Oficial de la República de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Planificación. (2010). Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile: Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Planificación. (2010). Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile: Congreso Nacional de Chile.

Mineduc (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE).* División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

Mineduc (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2266/mono-994.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Revista Internacional de Comunicación*, (39), 1-18. https://idus.us.es/handle/11441/68886

Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1-23. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230083

Rozas, M. y Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Diálogos Educativos, 13*(25), 42 - 51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414911

Tonon, G. (2016). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 8*(1), 47-68. http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente.* Colegio de Profesores de Chile A.G. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf

INFLUENCIA DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Data de aceite: 01/07/2024

Claudine Glenda Benoit Ríos
Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la Santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0002-1791-2212

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: La identidad docente se concibe como un proceso dinámico y complejo que provee un marco importante para explorar las diversas interacciones generadas durante el ejercicio profesional. El papel que desempeña el diálogo y la comunicación efectiva resulta relevante en esta construcción. En este contexto, el presente estudio se propuso determinar la influencia de la identidad en la elección de estrategias didácticas para la enseñanza del lenguaje. La investigación es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. Se efectuó un muestreo no probabilístico por conveniencia, constituido por 20 profesores de lenguaje de enseñanza media y educación básica. La recolección de información se llevó a cabo a través de dos instancias: 1) Aplicación de cuestionario. 2) Realización de grupos de discusión grupal. Ambas instancias hicieron posible la profundización en torno a la identidad docente y en cómo ella incide en la definición de estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de lenguaje. Los hallazgos de este estudio muestran una conexión entre la identidad del profesorado y el rendimiento de las técnicas de enseñanza. A través de un análisis de contenido, se identificaron dos categorías emergentes: 1. El diálogo y la comunicación como elementos centrales de la identidad docente. 2. La formación valórica y ética como impulsor de prácticas pedagógicas exitosas. En este sentido, se destaca que la comunicación y el diálogo, tanto dentro como fuera del aula, emergen como factores críticos para fomentar el aprendizaje interactivo, la colaboración y la mejora continua del proceso educativo. Junto a ello, se releva el papel ético del docente de lenguaje, quien, desde su identidad profesional, busca inculcar valores éticos y morales en sus estudiantes. Estos hallazgos resaltan la importancia de adoptar un enfoque integral de educación socioemocional para garantizar una formación educativa significativa.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional, estrategia didáctica, identidad docente, vocación.

INFLUENCIA DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

ABSTRACT: Teacher identity is conceived as a dynamic and complex process that provides an important framework for exploring the diverse interactions generated during professional exercise. The role played by dialogue and effective communication is relevant in this construction. In this context, this study sets out to determine the influence of identity in the selection of didactic strategies for language teaching. The investigation is descriptive with a qualitative approach. A non-probabilistic sample was carried out for convenience, consisting of 20 language teachers of media teaching and basic education. The collection of information was carried out through two instances: 1) Application of questionnaires. 2) Holding group discussion groups. Both instances make it possible to deepen the teaching identity and how it affects the definition of strategies for the teaching-learning processes in the language classroom. The results of this study demonstrate a connection between the identity of the teacher and the performance of teaching techniques. Through content analysis, the following emerging categories were identified: 1. Dialogue and communication as central elements of teaching identity. 2. Value and ethical training as a driver of successful pedagogical practices. In this sense, it stands out that communication and dialogue, both inside and outside the classroom, emerge as critical factors to foster interactive learning, collaboration, and continued improvement in the educational process. Along with this, the ethical role of the language teacher stands out, who, from his professional identity, seeks to inculcate ethical and moral values in his students. These findings highlight the importance of adopting a comprehensive approach to socio-emotional education to guarantee meaningful educational training.
KEYWORDS: Professional development, didactic strategy, teaching identity, vocation.

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional docente es un constructo complejo que abarca las percepciones, actitudes, creencias y prácticas del profesorado vinculadas a su formación, a las experiencias pedagógicas y al contexto educativo donde desempeña su labor. En tanto proceso dinámico, se configura a través de la interacción entre la subjetividad individual y la subjetividad social (GONZÁLEZ, 2017; CHÁVEZ; FAURE; BARRIL, 2023). La primera de ellas se centra en la experiencia personal y única de cada profesional, que está marcada por su historia individual, los valores y las diversas vivencias educativas. En cambio, la subjetividad social se centra en el sentido de pertenencia y las construcciones colectivas, abarcando tanto las influencias externas como las interacciones significativas con otros (BOLÍVAR; DOMINGO; PÉREZ-GARCÍA, 2014; CUADRA-MARTÍNEZ; CASTRO-CARRASCO; OYANADEL; GONZÁLEZ-PALTA, 2021).

Una segunda aproximación al concepto de identidad docente es la representación de un profesional que tiene rasgos específicos que lo caracterizan, pero, al mismo tiempo, tales rasgos lo distinguen de otros profesionales, incluso en algunos casos lo diferencian de otras instituciones formadoras. Desde esta perspectiva, se podría entender la identidad como el reconocimiento e instalación de atributos singulares asociados con la historia

de vida o la personalidad (GALAZ, 2011). Los alcances de esta visión permiten concebir la identidad docente como un constructo particular que va más allá de una agrupación de habilidades y competencias profesionales. En este sentido, su construcción releva un conjunto único de experiencias personales que determinan sus prácticas docentes, reconociendo la diversidad y singularidad en el ámbito educativo.

La influencia del contexto y de su trayectoria en la configuración de la identidad inciden en la forma en que se concibe su rol docente y su desempeño social. De acuerdo con Breijo y Mainegra (2020), los modelos de formación proporcionados por los propios docentes juegan un papel esencial durante el desarrollo de la identidad profesional. Para estos autores, se observa en el profesorado en formación una transición desde su identidad como estudiantes hacia su identidad como profesores. Según Callata, Morales y Arias (2017), la identidad profesional surge cuando la identidad personal se encuentra en conexión con la vocación pedagógica. Por su parte, para Olave (2020), "la identidad profesional se conforma a partir de la relación social que se da entre un colectivo determinado, condicionado a características culturales que involucran dimensiones históricas emocionales, afectivas, familiares y escolares" (p. 381).

Concebir la identidad docente como un proceso dinámico y complejo provee un marco importante para explorar el rol que juega el diálogo y la comunicación en su construcción. En primera instancia, el diálogo que establece el docente respecto de sí y la reflexión sobre su labor es reflejo de sus vivencias y su formación valórica. Estas experiencias y su diálogo interno conectan con las autopercepciones referidas a la contribución social y al aporte que realiza en la formación de sus estudiantes. Al mismo tiempo, el diálogo moldea su percepción respecto de su identidad profesional y de las interacciones sociales en contexto educativo. Los intercambios comunicativos, de este modo, influyen en la construcción de realidades y generan un espacio para el mejoramiento de sus prácticas docentes. Así, la enseñanza deviene un proceso dialógico que enriquece y reconstruye la identidad docente.

La forma en que el profesorado establece relaciones significativas durante los intercambios comunicativos con otros (estudiantes, colegas, apoderados y la comunidad educativa en general) representa tanto su identidad profesional como las expectativas asociadas al ejercicio docente. Esta identidad se refleja en su práctica docente, que requiere un conjunto de conocimientos y saberes profesionales para guía y orientación de las actividades cotidianas (BORGES; RICHIT, 2020). Mediante la comunicación, se posibilitan conexiones permanentes y se construyen las confianzas necesarias para la creación de un clima idóneo que beneficie el proceso de enseñanza y aprendizaje. Específicamente en el aula, una comunicación eficiente favorece los intercambios de ideas y razonamientos, y posibilita el trabajo colaborativo y la toma de decisiones pertinentes para los objetivos de aprendizaje.

Lo anterior es, precisamente, una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior. En efecto, una competencia profesional transversal que se busca

alcanzar es el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan un adecuado desempeño profesional. Este tipo de competencias se conciben como atributos esenciales para la creación de conexiones profundas al relacionarse con otros. En el caso del profesorado en formación, el énfasis está en la puesta en práctica de un diálogo productivo con otros actores significativos (CHÁVEZ; FAURE; BARRIL, 2023), subrayando la relevancia de la comunicación efectiva como un instrumento para la construcción de saberes y de la identidad docente. En la misma corriente, Richter, Brunner y Richter (2021), refieren que las prácticas pedagógicas de los formadores de docentes están arraigadas en su identidad profesional. Tales conexiones se proyectan en la relación docente con los pares y el estudiantado, con miras al fortalecimiento del aprendizaje y al desarrollo personal y profesional. Así, el diálogo y la comunicación no solo se manifiestan como herramientas pedagógicas, sino también como pilares en la construcción de la identidad docente.

Junto con la comunicación, se releva la formación valórica y ética como un factor determinante en la construcción de la identidad profesional docente, pues refuerza enfoques educativos sólidos que posibilitan prácticas pedagógicas exitosas y fortalecen el compromiso con los aprendizajes y con la preparación plena del estudiantado. En esta línea, emerge la vocación como un aspecto decisivo en el desarrollo de la identidad profesional. Según esta mirada, la vocación posibilita una identidad sólida, basada en un desarrollo tanto personal como social, con una importante influencia en el ejercicio de la profesión docente. De acuerdo con algunos autores, la vocación, que exige un alto nivel de compromiso y responsabilidad, resulta ser fundamental en una formación educativa integral que incluya valores éticos y principios morales (ROMERO-SÁNCHEZ, GIL-MARTÍNEZ; ALMAGRO-DURÁN, 2020).

En el caso de los docentes de lenguaje, se distingue un vínculo estrecho entre su identidad profesional y las estrategias didácticas elegidas para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y la enseñanza del lenguaje. Un docente no es solamente un agente social relevante, sino un comunicador y, como tal, su foco estará en el desarrollo de las habilidades comunicativas esenciales para plasmar conocimientos y acceder a nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva, se hace latente la interrogante acerca de cómo influye la identidad profesional en la enseñabilidad y en la elección de estrategias didácticas para la enseñanza. Este cuestionamiento permite vislumbrar una conexión directa entre ambos aspectos y, a la vez, hace posible constatar que la formación valórica y ética incide en la construcción de la identidad docente.

Como se ha sugerido, el proceso dinámico de construcción de la identidad docente se asocia directamente a la creación de significados, lo que le permite al profesorado dar respuesta a las cambiantes demandas del medio educacional y social. En coherencia con el contexto presentado, el objetivo general de este estudio fue determinar la influencia de la identidad docente en la elección de estrategias didácticas para la enseñanza del lenguaje. En este sentido, se invita a reflexionar sobre las implicaciones de este tema en el desarrollo

profesional docente. Igualmente, se motiva a explorar cómo estas ideas se entrelazan y contribuyen a comprender el impacto de la identidad docente en las prácticas pedagógicas en el aula de lenguaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo (ASPERS; CORTE, 2019). La recogida de información se realizó a través de dos instancias: 1) Aplicación de cuestionario. 2) Realización de grupos de discusión grupal. Ambas instancias hicieron posible la profundización en torno a la identidad docente y en cómo ella influye en la definición de estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de lenguaje.

Los participantes del estudio fueron por 20 profesores de lenguaje de enseñanza media y educación básica. Para el cumplimiento de los propósitos de investigación, se efectuó un muestreo no probabilístico por conveniencia (OTZEN; MANTEROLA, 2017), puesto que se obtuvieron datos de los docentes que tuvieron la voluntad de responder el instrumento y participar del grupo de discusión. Dentro de los criterios de selección, se encuentran: formación universitaria especializada en lenguaje, accesibilidad del profesorado, autorización de su jefatura directa y disposición explícita a colaborar con la investigación, lo que se materializó en la firma de consentimiento informado. El único criterio de exclusión fue que el docente se encontrara recién egresado de la carrera universitaria al momento de ejecución del estudio y correspondiente recolección de datos.

La presente investigación cauteló rigurosamente las principales normativas éticas. En este sentido, los participantes recibieron información clara sobre la finalidad de la implementación, sus alcances y los enfoques específicos. Del mismo modo, se les garantizó la confidencialidad de la información proporcionada y el resguardo de su identidad. Para el tratamiento del componente cualitativo a través de la exposición de los discursos, se asignó el código PROF (la abreviatura de profesorado), unido a un número correlativo asignado aleatoriamente a cada participante (01-20).

Como parte del procesamiento de los datos, se realizó la identificación de unidades de significado y su clasificación en grupos afines. Luego, se procedió al levantamiento de categorías y subcategorías con la descripción correspondiente. Por último, y con el propósito de lograr una comprensión más profunda y estructurada de los datos recopilados, se elaboraron las redes semánticas para visualizar las relaciones entre los diferentes elementos identificados.

Cuadro 1 - Tabla de análisis de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategoría	Definición
Categoría 1: El diálogo y la comunicación como elementos centrales de la identidad docente	**Subcategoría 1:** Fomento del diálogo en el aula	Se centra en estrategias, técnicas y prácticas que los educadores emplean para cultivar un ambiente de aprendizaje interactivo que promueve una comunicación abierta y constructiva. Esto incluye facilitar discusiones abiertas propiciando un entorno inclusivo y respetuoso para el intercambio de ideas, la reflexión y el aprendizaje colaborativo.
	Subcategoría 2: Desarrollo de habilidades comunicativas en el ejercicio docente	Pone de relieve el papel primordial de la comunicación en la motivación del aprendizaje y en la mejora de los procesos formativos, por lo que las habilidades comunicativas resultan esenciales tanto para el aprendizaje como para la práctica docente. Resalta la importancia de la promoción de una comunicación efectiva por parte del profesorado, para establecer conexiones significativas en el aula.
	Subcategoría 3: Estrategias para el trabajo y la reflexión con otros	Destaca la importancia de la comunicación en la identidad docente y su influencia en el desempeño laboral. Se enfatiza en la importancia del diálogo, no solo en el ámbito individual de aula, sino también en colaboraciones con colegas, estudiantes y la comunidad educativa para trabajar en equipo, resolver problemas y mejorar la práctica docente.
Categoría 2: La formación valórica y ética como impulsor de prácticas pedagógicas exitosas	**Subcategoría 4:** Desarrollo de valores en el estudiantado	Se enfoca en el desarrollo valórico impulsado por el profesorado de lenguaje para evidenciar en sus estudiantes valores morales y éticos durante su permanencia en establecimientos educacionales y mientras ejerza su rol como educando. Aquí el diálogo y la comunicación se consideran herramientas centrales para promover la reflexión y el desarrollo integral.
	Subcategoría 5: Responsabilidad ética del docente con la formación de sus estudiantes	Se centra en la responsabilidad ética del profesorado en la formación de sus estudiantes al promover la reflexión crítica, el respeto y la conciencia sobre el poder del lenguaje en prácticas pedagógicas exitosas y en la sociedad. El fomento del lenguaje genera un impacto en la comunicación y en la construcción de valores en la sociedad.
	Subcategoría 6: Desarrollo de habilidades socioemocionales	Resalta la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el estudiantado a través del diálogo y la comunicación. Cuando el profesorado de lenguaje cultiva habilidades socioemocionales, fortalece la formación integral de sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida con empatía, autoconciencia y asertividad.

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Los hallazgos del presente estudio revelan una conexión significativa entre la identidad docente y el éxito de las prácticas pedagógicas. A través de la exploración de dos categorías fundamentales y de seis subcategorías específicas, se ha identificado que el diálogo y la comunicación, tanto en el aula como fuera de ella, surge como un factor esencial en la promoción del aprendizaje interactivo, del trabajo colaborativo y de la mejora continua de los aprendizajes. En esta práctica docente, se hace patente la responsabilidad ética del docente de lenguaje, quien, desde su identidad, procura el desarrollo de valores éticos y morales en el estudiantado. Sin duda, estos datos refuerzan la necesidad de un abordaje socioemocional integral que procure una formación educacional integral.

Como se sugirió anteriormente, mediante el análisis del contenido de las respuestas abiertas, se distinguieron dos categorías, cada una de ellas con tres subcategorías distintas. La primera categoría reconoce el diálogo y la comunicación como elementos centrales de la identidad docente, mientras que la segunda categoría describe la formación valórica y ética como impulsor de prácticas pedagógicas exitosas en el profesorado. En los apartados siguientes, se exponen los principales hallazgos.

1. El diálogo y la comunicación como elementos centrales de la identidad docente

La primera categoría identificada, “El diálogo y la comunicación como elementos centrales de la identidad docente”, se presenta como un pilar fundamental en la construcción de la identidad profesional del profesorado, puesto que los intercambios comunicativos efectivos son un elemento caracterizador de su rol, tanto dentro como fuera del aula. Esta perspectiva reconoce que la calidad de la interacción entre docentes y miembros de la comunidad educativa resulta vital para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y la resolución de problemas. A este respecto, emergen tres subcategorías: a) Fomento del diálogo en el aula. b) Desarrollo de habilidades comunicativas en el ejercicio docente. c) Estrategias para el trabajo y la reflexión con otros.

En cuanto a la subcategoría “Fomento del diálogo en el aula”, los argumentos se orientan a la existencia de dos componentes esenciales. El primero de ellos es la creación de un entorno inclusivo, posibilitado por un diálogo respetuoso. Así lo postula uno de los participantes, quien refiere que “un docente comprometido con su labor se preocupa de fomentar el diálogo y crear un ambiente donde las y los estudiantes se sientan seguros y motivados para participar en discusiones constructivas en sus clases” (PROF_03). El segundo componente se relaciona con la fuerza que ejerce el diálogo en la promoción del pensamiento crítico y en el desarrollo de la reflexión, tal como se menciona en este fragmento: “para nosotros como docentes es fundamental la comunicación y el hablar, porque a través de esto estimulamos en nuestros alumnos la capacidad de reflexionar

sobre diferentes temas" (PROF_12). Este hecho implica un desafío constante hacia el estudiantado, puesto que lo lleva a pensar de manera activa y crítica, vinculando los nuevos aprendizajes con experiencias personales y situaciones vividas en su entorno más cercano.

La subcategoría "Desarrollo de habilidades comunicativas en el ejercicio docente" pone el énfasis en la necesidad de que el profesorado fomente la capacidad para comunicarse efectivamente con sus estudiantes, no únicamente para transmitir información, sino para crear un clima de aula en el que se generen conexiones profundas. Las habilidades comunicativas, en este sentido, se establecen como cualidades inherentes tanto del proceso formativo del estudiantado como del ejercicio profesional docente. Algunos discursos que ilustran estas ideas son: "Con nuestros estudiantes mantenemos una comunicación fluida para motivar los aprendizajes" (PROF_19); "un profesor es un comunicador y constantemente tiene que desarrollar habilidades comunicativas como parte de su profesión" (PROF_1); "Uno como profe debe demostrar diversas habilidades de comunicación, por ejemplo, técnicas de expresión oral, capacidad argumentativa, habilidades para escuchar activamente a los estudiantes, etc." (PROF_20). Estos planteamientos refuerzan la idea de que un desarrollo comunicativo adecuado posee un gran potencial para motivar la clase, mejorar los procesos de formación y crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

La tercera subcategoría identificada, "Estrategias para el trabajo y la reflexión con otros", da cuenta de la influencia de la comunicación en la identidad docente y sus implicaciones en el desempeño de la labor. Según los datos de este estudio, el diálogo y la comunicación son esenciales no solo para el ejercicio individual del profesorado en aula, sino también para el trabajo con otros profesionales que desarrollan un papel significativo en el contexto escolar. Este tipo de participación considera formas diversas y heterogéneas en las cuales docentes se trazan objetivos comunes para el trabajo en proyectos educativos que buscan subsanar alguna dificultad de enseñanza. Existe, en este sentido, una colaboración con otros colegas, estudiantado y miembros de la comunidad educativa para la mejora de la práctica docente: "A los docentes nos caracteriza la comunicación fructífera para trabajar con otros docentes, con padres y directivos" PROF_17); "el diálogo nos ayuda a analizar problemas en conjunto, reflexionar y resolverlos para mejorar nuestras prácticas" (PROF_04). Esta visión colaborativa, sin duda alguna, enriquece el ejercicio docente y fomenta el apoyo integral al estudiantado.

Las categorías identificadas son coherentes con lo planteado por Chávez, Faure y Barril (2023), por cuanto se releva el valor del diálogo y de la comunicación en el desempeño profesional docente. El desarrollo de este tipo de habilidades constituye un pilar para la construcción de saberes y relaciones interpersonales que permitan la toma de decisiones colaborativas. En este sentido, las decisiones metodológicas asociadas con el rol del profesorado de lenguaje se encuentran influenciadas por la identidad docente y, a su vez, la comunicación efectiva actúa como un instrumento para la construcción y consolidación

de la identidad. Los hallazgos, así, subrayan la importancia de integrar estrategias que fomenten el diálogo y la comunicación efectiva en los programas de formación, con el propósito de fortalecer la identidad profesional y promover prácticas pedagógicas más reflexivas y pertinentes.

2. La formación valórica y ética como impulsor de prácticas pedagógicas exitosas

La categoría 2, denominada "La formación valórica y ética como impulsor de prácticas pedagógicas exitosas", releva la importancia de contar con educadores, no solo bien preparados en aspectos disciplinares, sino con una sólida formación en valores y ética que pueda ser proyectado en el estudiantado e integrado eficientemente en los procesos formativos. En esta categoría, se abordan las siguientes tres subcategorías que profundizan en aspectos claves para una formación integral del cuerpo estudiantil: a) Desarrollo de valores en el estudiantado. b) Responsabilidad ética del docente con la formación de sus estudiantes. c) Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Respecto de la subcategoría "Desarrollo de valores en el estudiantado", los resultados reparan en la necesidad de cultivar, bajo la guía del profesorado de lenguaje, determinados valores morales y éticos en los estudiantes. Esta idea es colegida en esta cita: "como profesor de lenguaje creo importante reforzar valores como la honradez y el respeto en mis estudiantes" (PROF_05). Los participantes agregan que este refuerzo es posible mediante el diálogo y la comunicación, que se configuran como herramientas esenciales para fomentar la reflexión e incentivar un crecimiento integral: "a través del diálogo asertivo y una comunicación efectiva podemos fortalecer valores y estrategias para la reflexión en nuestros alumnos" (PROF_16). Los hallazgos, en este sentido, también evidencian esfuerzos del profesorado por la formación de ciudadanos éticos y responsables en sociedad: "me identifica como docente el diálogo permanente y por procurar formar ciudadanos activos y responsables que generen importantes cambios" (PROF_09).

La subcategoría "Responsabilidad ética del docente con la formación de sus estudiantes" se conecta directamente con la identidad docente y el compromiso fundamental asumido por el profesorado para el desarrollo moral y ético. Con un foco en la crítica constructiva y la conciencia sobre el poder del lenguaje, esta subcategoría destaca el rol docente en la configuración de prácticas pedagógicas con influencia positiva en el alumnado y en la sociedad actual. Uno de los participantes hace referencia directa a esta idea: "en el profesor de lenguaje se vuelve identitario el factor comunicativo y en cómo este tiene un impacto positivo en la formación de valores y en aprendizajes significativos" (PROF_02). Otro participante pone el foco en la importancia de la sensibilidad hacia la alteridad en la labor docente: "en nuestro rol e identidad docente debemos ser receptivos a las diferencias existentes en el aula y en nuestra comunidad educativa, ser sensibles en

este aspecto" (PROF_11). Estas ideas van en la línea de lo referido por Bolívar, Domingo y Pérez-García (2014), quienes destacan el valor de las construcciones colectivas asociadas a la identidad docente y las interacciones significativas con otros.

Un aspecto singular que emerge de estos hallazgos es la conexión existente entre la identidad profesional docente y la vocación pedagógica, postulado concordante con lo planteado por Callata, Morales y Arias (2017). Desde esta perspectiva, la vocación permite la formación de una identidad sólida, que se fundamenta en un crecimiento tanto a nivel individual como colectivo. En tanto rasgo inherente al ejercicio docente, genera un impacto beneficioso en el desempeño profesional individual y social, y en la conformación de la identidad. Del mismo modo, los resultados se conectan con lo propuesto por Romero-Sánchez, Gil-Martínez y Almagro-Durán (2020), para quienes la vocación, caracterizada por el alto nivel de compromiso y responsabilidad, es esencial en una formación integral que incluya valores éticos y principios morales.

CONCLUSIÓN

Los principales hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la relevancia del diálogo y la comunicación en el desarrollo de la identidad profesional docente, así como en la efectividad de las prácticas pedagógicas. Los discursos de los informantes revelaron que tales habilidades, fundamentales tanto dentro como fuera del aula, promueven el aprendizaje interactivo, el trabajo colaborativo y la mejora continua de los procesos formativos. En su conjunto, se resalta el rol y compromiso del profesorado de lenguaje con el aprendizaje de sus estudiantes. La identidad docente, en este sentido, tiene una influencia positiva en la elección de estrategias didácticas efectivas para la mejora individual y grupal de los aprendizajes. Estos resultados sugieren la necesidad de integrar estrategias variadas que fortalezcan las habilidades comunicativas en los programas de formación docente, con el objetivo de consolidar la identidad profesional y fomentar prácticas pedagógicas más reflexivas y constructivas.

Junto con lo anterior, se constata que la identidad docente está asociada a la formación valórica y ética del profesorado. Este hecho tiene diversas implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, un docente con vocación impacta de manera significativa el desarrollo moral y ético del alumnado, pues pone al servicio de la enseñanza su compromiso pleno con la labor profesional. De este modo, la responsabilidad ética destaca como un aspecto vital para la configuración de prácticas pedagógicas exitosas. Estos hallazgos subrayan la importancia de promover una identidad sólida y vocacional en el ejercicio docente, que se refleje en un compromiso y responsabilidad permanentes hacia la formación integral del alumnado. Se espera, en consecuencia, que los programas formativos incorporen paulatina y sistemáticamente nuevas estrategias para el fortalecimiento de habilidades comunicativas que tributen directamente a la formación ética del profesorado y contribuyan a aprendizajes de calidad.

REFERENCIAS

ASPERS, P.; CORTE, U. What is Qualitative in Qualitative Research. **Qualitative Sociology,** *[S. l.]*, v. 42, p. 139-160, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J.; PÉREZ-GARCÍA, P. Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. **The Open Sports Science Journal,** *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 106-112, 2014. DOI: https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106

BORGES, A.; RICHIT, A. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos De Pesquisa,** São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, 2020. https://doi.org/10.1590/198053146782

BREIJO, T.; MAINEGRA, D. En torno al desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial de los profesores. **Mendive. Revista de educación,** *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 1-4, 2020. Disponible en: https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/189

CALLATA, M.; MORALES, A.; ARIAS, W. Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de la escuela profesional de administración de negocios de una universidad privada de Arequipa. **Revista de Investigación en Psicología,** *[S. l.]*, v. 20, n. 1, p.147 -176, 2017. DOI: https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13529

CHÁVEZ, J.; FAURE, J.; BARRIL, J. The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. **European Journal of Teacher Education,** *[S. l.]*, v. 46, n. 2, p. 256–273, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627

CUADRA-MARTÍNEZ, D.; CASTRO-CARRASCO, P.; OYANADEL, C.; GONZÁLEZ-PALTA, I. La identidad profesional del docente durante la formación universitaria: una revisión sistemática de la investigación cualitativa. **Formación Universitaria,** La Serena, v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079

GALAZ, A. El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? **Estudios Pedagógicos,** *[S. l.],* v. 37, n. 2, p. 89-107, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005

GONZÁLEZ, E. (2017). Formación docente y construcción de identidad profesional. Análisis desde la historia reciente de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena (tesis doctoral). Universidad Especializada de las Américas, Panamá.

OLAVE, S. Revisión del concepto de identidad profesional docente. **Revista Innova Educación,** *[S. l.],* v. 2, n. 3, p. 378–393, 2020. Disponible en: https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3

OTZEN, T.; MANTEROLA, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **Int. J. Morphol.**, Temuco, v. 35, n. 1, p. 227-232, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

RICHTER, E.; BRUNNER, M.; RICHTER, D. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. **Teaching and Teacher Education,** *[S. l.],* v. 101, p. 103303, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303

ROMERO-SÁNCHEZ, E.; GIL-MARTÍNEZ, L.; ALMAGRO-DURÁN, E. La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. **Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,** *[S. l.]*, v. 4, n. 7, p. 108-126, 2020. DOI: https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709

CAPÍTULO 7

LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE Y CONDICIONANTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño
Departamento Fundamentos de la Pedagogía
Universidad Católica de la santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0001-9513-3794

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la santísima Concepción

Monserrat Torres Lara
Universidad Católica de la santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0003-1455-2132

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: La inclusión educativa, es un pilar fundamental en la Educación, al demandar que los docentes provean apoyos, recursos y estrategias para atender a la diversidad, los enfrenta a experiencias personales y sociales que podrían afectar las posibilidades de construir una identidad docente inclusiva. Este estudio aborda un tema escasamente investigado. Analiza la relación entre las temáticas antes mencionado. Es una investigación cuantitativa no experimental, transversal, de diseño descriptivo-correlacional. Los datos se recogieron por medio de la Escala de Opinión sobre Educación Inclusiva, validada en Chile. La muestra constó de 102 profesores de aula, titulados en una universidad chilena. Los datos se analizaron con el software Jasp. Los resultados evidencian una relación significativa entre variables: a mayores recursos, apoyos y formación, mayor es la identidad docente inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad; condicionantes de la educación inclusiva; desarrollo profesional docente; identidad profesional docente; profesorado

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY AND CONDITIONING FACTORS OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Educational inclusion is a fundamental pillar in Education. Demanding that teachers provide support, resources and strategies to address diversity makes

them face personal and social experiences that could affect the possibilities of building an inclusive teaching identity. This study addresses a poorly researched topic. It analyzes the relationship between the themes mentioned above. It is a non-experimental, cross-sectional, quantitative research with a descriptive-correlational design. The data was collected through the Opinion Scale on Inclusive Education, validated in Chile. The sample consisted of 102 classroom teachers, graduated from a Chilean university. Data was analyzed with Jasp software. The results show a significant relationship between the variables: the greater the resources, support and training, the greater the inclusive teaching identity.
KEYWORDS: diversity assistance; conditioning factors of inclusive education; teacher professional development; Teacher Professional Identity; teachers.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del noventa, la educación inclusiva ha sido un eje común en los sistemas educativos, a fin de dar respuesta a las necesidades de la diversidad en las aulas, esto es, considerar la pluralidad y heterogeneidad del estudiantado (Mellado et al., 2017).

Lo anteriormente mencionado plantea un desafío para el profesorado, debido a que, en las instituciones educativas se incorporan cada vez más estudiantes con diversas características y necesidades educativas especiales (Espinoza et al., 2020). Esto requiere que los docentes presenten una identidad profesional con enfoque inclusivo para entregar los apoyos, recursos y estrategias necesarias y pertinentes con la finalidad de atender a todo el estudiantado dentro del aula común.

La identidad profesional docente, tal como mencionan Madueño y Marquez (2020), es un proceso dinámico, es decir, está en constante cambio por las interacciones de los sujetos con su entorno personal y social (Cantón y Tardif, 2018; Otondo et al.,2021). Esto cobra mayor relevancia porque dentro del aula es, lugar en el cual debe estar implementada la inclusión, donde ocurren las mayores interacciones entre las personas. Pero, la escasa formación docente para atender a la diversidad ni los recursos adecuados para el desarrollo del enfoque inclusivo, dificulta que el profesorado pueda manifestar una identidad inclusiva y si la presentara estaría en constante tensión.

En consecuencia, es importante considerar en la formación inicial docente la atención a la diversidad, determinante para establecer una identidad con sello inclusivo, necesario para poder realizar acciones en favor a la educación para todos.

Bravo (2013) plantea que las condicionantes de la educación inclusiva son todos aquellos recursos, apoyos personales, la capacitación y formación que reciben los docentes para implementar la inclusión en el aula. A partir de esta definición, se considera relevante que el profesorado cuente con el apoyo de los establecimientos educacionales, especialmente de equipo de gestión escolar, en la implementación de los recursos materiales y humanos necesarios para promover la inclusión en las escuelas.

En la actualidad, existe contradicción entre el discurso y la práctica, porque diversas investigaciones concluyen que, en general, el profesorado presenta actitudes positivas

hacia los principios y prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017), sin embargo, manifiestan que durante su proceso de formación hubo escasa o nula preparación en prácticas inclusivas y trabajo colaborativo, por lo tanto, no se sienten preparados para atender a la diversidad.

A nivel nacional, la investigación realizada por Castillo y Miranda (2018), evidencian percepciones positivas hacia la educación inclusiva, por parte de los profesores, pero bajo porcentaje de aceptación a las prácticas formativas hacia la inclusión, manifestando falta de preparación en la formación inicial docente.

También, por las imposiciones del oficio, ha ido deteriorando el placer por enseñar del profesorado, falta de motivación, relaciones laborales contradictorias, ambivalentes y problemáticas. Esto ha producido una crisis en la identidad docente, que es agudizada al imponerse la visión expiatoria de la docencia lo que afecta su actuar en el aula y en el contexto escolar general (Merino, 2016).

La revisión bibliográfica, entregó información sobre el vacío de conocimiento que existe entre las variables, es decir, existen escasos estudios que evidencien la relación entre las condicionantes de la educación inclusiva y la Identidad Profesional Docente. Por lo anteriormente mencionado, es relevante aportar desde el ámbito investigativo, para conocer las implicancias y relaciones entre ambas, con la finalidad de realizar aportes empíricos desde el paradigma cuantitativo que beneficie a toda la comunidad científica.

La importancia de esta investigación radica en que permitirá conocer la Identidad Profesional Docente y condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común titulado en una Universidad chilena y la relación que existe entre estas variables. Esto permitirá replantear los apoyos y recursos que recibe el profesorado para favorecer la inclusión y fortalecer su Identidad Profesional Docente, ya que los maestros son unos de los principales agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y juegan un papel fundamental en la inclusión educativa (Ferreira, 2016).

En atención a lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la identidad profesional docente y las condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común.

MARCO TEÓRICO

Educación Inclusiva

Desde la década del noventa, a nivel internacional, se producen los cambios más relevantes que han permitido avanzar hacia una educación inclusiva. El Informe de Warnock (1991) que tiene como finalidad eliminar las etiquetas y categorías al estudiantado, realiza propuestas para la integración social y escolar, así como la abolición de la clasificación de minusvalía y surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a estudiantado que presentan barreras en sus aprendizajes, ya sea, de forma permantente o transitoria. Luego con la Declaración de Salamanca (1994) se plantea la atención colectiva para el estudiantado que presenta NEE, reforma la escuela común y postula que la inclusión debe formar parte de una estrategia global de educación, nuevas políticas sociales y económicas para promoverla. Por último, con la aprobación de la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad (Parra-Dusan, 2011) se pretende asegurar el goce pleno e igualdad de oportunidades para personas en situación de discapacidad y un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, para promover el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo Social. Estas instancias han permitido el avance de la educación inclusiva a través de los años.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) definió el concepto como un proceso que busca asegurar y garantizar el derecho al acceso, permanencia, participación y éxito que todo estudiantado debe tener en la escuela.

La comunidad educativa debe participar y ser responsable de este proceso, mediante la identificación y eliminación de barreras que pueden surgir para lograr estos objetivos, con el propósito de proveer experiencias educativas adecuadas (UNESCO, 2018).

Por otra parte, se define como la respuesta a la diversidad, que se identifica con la participación, logros y disminución de barreras (Booth y Ainscow, 2011; Plancarte, 2017). En la misma línea, Vélez et al. (2016) plantea que es una transformación de los paradigmas de la educación, basado en el enfoque de la diversidad. Frente a esta transformación es vital considerar el contexto en el que se desenvuelve el estudiantado, tal como menciona Royo et al. (2019) el contexto es mediador del proceso, encargado de diseñar estrategias para manejar las dificultades educativas asociadas a la exclusión escolar.

A modo de esta investigación, educación inclusiva es considerada como el reconocimiento a la diversidad dada en contextos educativos y procesos de aprendizaje comunes, con un único curriculum común diversificado en su desarrollo práctico; proporcionar estrategias diversificadas y la eliminación de barreras que impidan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (MINEDUC, 2015). Considera un paradigma que no teme a la heterogeneidad por medio de la comprensión de que todos son diferentes, con características y necesidades únicas que deben ser atendidas y un modelo centrado en la diversificación de la enseñanza.

En la actualidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura plantea que, para desarrollar una educación inclusiva, todos los docentes deben estar preparados para enseñar a los educandos (UNESCO, 2020). Por consiguiente, se destaca la importancia de otorgar un especial valor a las competencias docentes en su desarrollo formativo inicial y profesional para favorecer la inclusión educativa (Marchesi y Hernández, 2019).

La conceptualización de barreras y facilitadores para la educación inclusiva considera la centralidad dada por el contexto, en comparación a periodos anteriores donde se consideraba que las barreras eran exclusivamente responsabilidad del individuo. Este contexto es entendido como aquellos factores externos al sujeto que mejoran o restringen su funcionamiento que pueden estar presentes o ausentes (Royo et al., 2019)

La UNESCO, en su informe de seguimiento de la educación en el mundo, titulado "Inclusión y Educación: Todas y todos sin Excepción", menciona que, tanto Latinoamérica y el Caribe son las regiones con mayor desigualdad del mundo. Esta situación es mayormente preocupante por la pandemia que aqueja la mayoría de los países del mundo, porque podría existir un retroceso en los avances alcanzados el último tiempo en materia de inclusión (UNESCO, 2020).

Diversas investigaciones concluyen que, en general, el profesorado presenta actitudes positivas hacia los principios y prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete,2017; González-Gil et al.,2016). Sin embargo, evidencian resistencia para modificar estas prácticas en favor de la inclusión y manifiestan que durante su proceso formativo hubo escasa o nula formación en prácticas inclusivas y trabajo colaborativo, por consiguiente, no se sienten preparados para atender a la diversidad (Castillo y Miranda, 2018). Por ende, surge la necesidad de materializar estas estrategias en favor a la inclusión y atención a la diversidad en la formación inicial docente.

En contraste, los resultados evidenciados por Sevilla et al. (2018) plantean que la actitud de los docentes es negativa hacia la educación inclusiva, pero se vuelve más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se destaca que en los estudios donde las actitudes son mayormente positivas no se hace diferencia del estudiantado.

La educación en Chile, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes y fomentar el desarrollo integral del estudiantado en todos los niveles educativos, ha transitado por diversos cambios. La Ley General de Educación del Estado de Chile (MINEDUC, 2009), norma la educación como un derecho fundamental para todos, estableciendo los principios fundamentales para una educación inclusiva, tales como, universalidad y educación permanente, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, integración e interculturalidad, entre otros; se plantea el reconocimiento de la diversidad, aceptación de las diferencias y necesidades individuales como responsabilidad de toda la ciudadanía (Ley General de Educación, 2009, Artículo 3). En este sentido, se

destaca la labor del profesorado, porque son los encargados de realizar las acciones mencionadas en los documentos ministeriales, planteando un desafío para su práctica pedagógica.

Con la promulgación del Decreto 170 (MINEDUC, 2009), que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiados de la subvención para la educación escolar, cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación, aporta recursos materiales y humanos para el logro de ésta. A su vez, plantea el trabajo colaborativo entre profesionales de aula común que se encuentran en el contexto del Programa de Integración Escolar (PIE) y el profesorado de educación especial, estableciendo dentro de sus labores la planificación, elaboración de material y evaluación en conjunto (Decreto 170, 2009, Artículo 86).

Si bien, el discurso favorece la calidad de los aprendizajes, por medio de la subvención escolar y el trabajo colaborativo entre profesionales; en la realidad educativa se evidencia un proceso administrativo extenuante, falta de espacios y recursos para realizar el trabajo en equipo, el profesorado de aula común debe modificar su metodología en su quehacer docente, provocando estrés y desmotivación por la escasa valoración que se brinda a estas instancias necesarias para realizar la inclusión dentro del aula.

Actualmente, el enfoque inclusivo en educación se concreta en la Ley 20.845 (MINEDUC, 2015), esta se enmarca en el desarrollo de una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo, con visión hacia la gratuidad, inclusión y equidad. Esto se refleja en los lineamientos que establecen el fin de la selección escolar, la gratuidad de los establecimientos que reciben aporte fiscal y el incremento de recursos para los establecimientos sin fines de lucro. En la misma línea, se promulga el decreto 83 (MINEDUC, 2015), encargado de aprobar los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantado con NEE de educación parvularia y básica. En este documento se promueve la co-enseñanza en el aula, la aplicación de diversas estrategias para que el estudiantado pueda acceder en igualdad de oportunidades al curriculum escolar, las adecuaciones curriculares de acceso y significativas para el que lo requiera y la realización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), considerando la amplia diversidad que existe, características de todo el estudiantado, necesidades educativas, culturas, intereses y capacidades.

La normativa nacional plantea un desafío para los establecimientos educacionales, de manera fundamental en el profesorado, ellos deben brindar educación y apoyos de calidad a todo el estudiantado que lo necesite, por lo cual los docentes de aula común deberán propender de herramientas y recursos que le permitan atender a la diversidad dentro del aula.

Con la finalidad de contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional docente, se promulga la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016), cuyo propósito es fortalecer el desarrollo profesional, por medio de la reflexión, evaluación integral, el reconocimiento de

la experiencia y consolidación de competencias, saberes pedagógicos y disciplinarios, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la educación inclusiva.

En conclusión, se manifiesta la preocupación por parte de los organismos educacionales nacionales por el reconocimiento y valoración de la inclusión en las instituciones educacionales, con énfasis en las prácticas docentes del profesorado, que son uno de los principales actores en el aula, de ellos es la responsabilidad de generar un ambiente en favor a la inclusión o las barreras para el desarrollo de ésta. Sin embargo, la realidad de las escuelas evidencia dificultades para implementar las medidas instauradas por el MINEDUC, ya sea, por la falta de preparación en su formación inicial, escasos espacios y tiempo para realizar trabajo colaborativo, entre otros.

Condicionantes de la educación inclusiva

A modo de esta investigación, se definen las condicionantes de la educación inclusiva adoptando los postulados de Bravo (2013), es decir, son todos los aspectos relacionados con los planteamientos de la educación inclusiva, en otras palabras, el conjunto de apoyos personales y por parte de otros especialistas que recibe el profesorado, los recursos que tiene por parte del establecimiento educativo en el cual imparte su enseñanza, la capacitación y formación docente con que cuenta para poder implementar la inclusión en el aula, por último, su valoración frente a sus capacidades y habilidades para atender a la diversidad.

En esta dimensión de la educación inclusiva se destaca a los establecimientos educacionales y los equipos de gestión, ya que, deben propiciar espacios adecuados para implementar el enfoque inclusivo y para esto deben aplicar los postulados de la inclusión. Sin embargo, Manghi et al. (2018) plantean que las escuelas y los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se contradicen; se enfrentan entre la respuesta educativa desde un enfoque clínico para atender a la diversidad y la teoría sustentada en la filosofía de la educación inclusiva.

Otro punto importante es la formación inicial docente. Las universidades deben propender el enfoque inclusivo, con la finalidad de que los futuros maestros realicen prácticas adecuadas a los nuevos contextos de aula, en el que deben atender a todos los estudiantes. Tal como menciona Herrera et al. (2018), las propuestas formativas deberían garantizar que los futuros docentes reciban diversas estrategias y competencias para el ejercicio de la profesión desde el enfoque inclusivo. Así como proveer espacios de aprendizaje de aula que puedan vivenciar el trabajo que se realiza para la atención a la diversidad, con la finalidad de que al convertirse en maestros desarrollen su práctica docente desde este enfoque.

A nivel nacional, Castillo y Miranda (2018) evidencian percepciones positivas hacia la educación inclusiva, sin embargo, se menciona bajo porcentaje de aceptación a las

prácticas docentes formativas hacia la inclusión, en el cual manifiestan falta de preparación en la formación inicial. Además, la investigación realizada por Escarbajal et al. (2018) evidencia que las mayores debilidades para realizar prácticas inclusivas son en el contexto de aula. Por esta razón, es relevante contribuir a la preparación de los docentes en su formación y desarrollo profesional en esta temática inclusiva, para facilitar su práctica en el aula.

Por último, en el estudio realizado por San Martín et al. (2020) se evidencian facilitadores y obstaculizadores para la realización de la educación inclusiva, donde se plantean en dos principales ejes, referidos al establecimiento escolar y a la comunidad escolar. En ella los participantes consideran que uno de los mayores facilitadores para estas prácticas son el trabajo colaborativo entre profesionales. Sin embargo, una de las barreras es la falta de tiempo para planificar en conjunto, al igual que las clases rígidas que continúan en las aulas, basadas principalmente en el paradigma conductista y tradicionalista; la escasa formación y capacitación docente para la educación inclusiva y atención a la diversidad; insuficiencia de espacios de reflexión del propio actuar docente y el tiempo destinado a realizar este proceso, porque los maestros deben requerir tiempo fuera del horario laboral para poder planificar las clases diversificadas.

Por lo anteriormente expuesto, se considera la relevancia de la formación inicial docente, tanto en el desarrollo de las competencias para el ejercicio de su profesional como en su identidad profesional con un sentido inclusivo, tal como menciona Herrera et al. (2018), esto debería permitir repensar los procesos de formación, las concepciones de aprendizaje, diversidad y el rol docente dentro y fuera del aula.

En conclusión, se destaca que para implementar una educación inclusiva es necesario contar con una formación docente con foco inclusivo, desde la dimensión profesional, ética y política, así como, contar con recursos y apoyos personales de profesionales especialistas en el área por parte de sus instituciones educativas, con el propósito de generar el aprendizaje para todos. García et al. (2018), mencionan que los profesores que han tenido en su formación la temática inclusiva, en su práctica contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Identidad profesional docente

El profesorado, tal como se ha mencionado en los apartados anteriores, es uno de los actores principales de la educación inclusiva, ya sea, actuando como facilitador o como barreras de ésta. Por esta razón, es relevante considerar en esta investigación la identidad profesional docente y cómo esta se relaciona con las condicionantes de la educación inclusiva

La Identidad Profesional Docente (IPD) ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones, en su mayoría de tipo cualitativa. Para Merino (2016) comprende el qué

y quién es, es decir, los significados que lo vinculan a su trabajo docente, los significados que le atribuye a los demás, las relaciones sociales que genera con su contexto escolar y laboral, la relación de estos y su vida personal. Asimismo, Beijaard et al. (2014) plantean que es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas durante el desarrollo profesional.

Cantón y Tardif (2018), plantean que existen dos dimensiones que configuran la IDP, la identidad personal y la identidad colectiva. La Identidad personal, es aquella que considera al docente como sujeto, persona con una historia personal y un contexto, familiar, social, histórico y económico. Es cómo se ve a sí mismo, relacionada con la motivación, autoestima, autoconcepto, vocación, autoeficacia y perspectivas futuras (Miranda y Vargas, 2019). La identidad colectiva o social, se vincula al contexto donde ejerce su profesión; por medio de un proceso dinámico y sostenido en el tiempo (Merino, 2016; Miranda y Vargas, 2019). Por esto, la configuración de la identidad profesional es la sumatoria de estas dos dimensiones que son necesarias considerarlas para la comprensión de la configuración de la identidad profesional docente (Jara y Mayor, 2019; Miranda y Vargas, 2019).

En relación con los antecedentes planteados, se concluye que la identidad profesional docente es un proceso dinámico, donde se involucran diversas situaciones y experiencias de vida personal y laboral; que comienza en la formación inicial, a partir de la elección de una formación pedagógica, es decir, la vocación de profesor, que continua y se configura en su trayectoria profesional; contemplando sus motivaciones, intereses, autoconcepto, desarrollo y formación profesional, ambiente, relaciones y condiciones laborales.

Para esta investigación se define como un proceso de construcción dinámico que proviene de variables psicosociales y formativas que dependen de las concepciones del profesorado como de su disciplina.

Cabe destacar, que la identidad profesional docente sufre constantemente de crisis, debido a las presiones que se evidencian durante la trayectoria, ya sea, por las reformas políticas realizadas, la instrumentalización de la docencia, las presiones diarias del oficio, la devaluación de la profesión por parte del contexto en el que se desenvuelve el profesional, las dificultades laborales, el reconocimiento de falta de formación inicial en algunas áreas, condiciones laborales insuficiente, entre otros (Miranda y Vargas, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019). Asimismo, la tensión que pueden sentir los docentes que han sido preparados con un enfoque inclusivo e ingresan al mundo profesional que aún está transitando desde la integración hacia la inclusión y, en la mayoría de los casos, la práctica es por medio del paradigma clínico, sitúa al docente en una constante complejidad identitaria (Otondo et al., 2021).

Por esta razón, es relevante conocer la identidad profesional docente que presenta el profesorado de aula común, debido a que ésta puede influir en su quehacer profesional, provocando barreras para lograr una educación inclusiva.

Diversas investigaciones concluyen que, a pesar de que el profesorado se identifica con la visión tradicional de ser profesor, está en constante tensión, por la influencia del contexto en que se desenvuelve, ya sea, las exigencias impuestas en su lugar de trabajo, las demandas y reformas políticas, los cambios educativos, el cansancio producido por las condiciones laborales que en diversas ocasiones son insuficientes y poco adecuadas para desarrollar su quehacer (Carrasco et al., 2019; Miranda y Vargas, 2019; Vanega y Fuentealba,2019)

Dado los antecedentes anteriormente mencionados, se puede identificar un vacío de conocimiento, se han encontrado escasas investigaciones que relacionen la educación inclusiva con la identidad profesional docente. Existen investigaciones, pero de las variables en forma aislada y, en su mayoría, de carácter cualitativo.

Por ello, es el interés de esta investigación, ya que entrega resultados cuantificables y pueden aportar al fortalecimiento de la identidad profesional docente desde un enfoque inclusivo, evidenciar la necesidad de contar con recursos y apoyos para potenciar e implementarla, como a futuras investigaciones referidas a este tema.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se propone a) describir la identidad profesional docente y las Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común y b) determinar la relación que existe entre la Identidad Profesional Docente y las Condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común

Enfoque y diseño del estudio

La investigación se adscribe al paradigma positivista, por ende, presenta un enfoque de investigación cuantitativo. El diseño de esta investigación es no experimental, ya que se realizará sin manipular las variables. Adicionalmente, esta investigación es de carácter transversal, debido a que los datos se recolectan en un momento de la investigación, para analizar su relación en un momento dado (Hernández, et al., 2014).

Como el objetivo del estudio es determinar la relación entre variables, en este caso, la Identidad Profesional Docente y las Condicionantes de la Educación Inclusiva del profesorado de aula común titulado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, se considera un alcance descriptivo-correlacional, ya que, estos estudios pretenden conocer la relación entre variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Cauas, 2015; Hernández et al, 2014; Rodríguez, 2014).

Población y muestra

La población, contempla al profesorado de aula común. La muestra quedó conformada por 102 individuos, 38 hombres (37.6%) y 64 mujeres (62.3%) quienes desempeñan su labor profesional en establecimientos de educación básica y media en establecimientos de carácter municipal, particular subvencionado y particular. En la tabla 1 se detallan la cantidad de docentes según formación profesional

Tabla 1

Distribución de la muestra según formación profesional

Formación profesional	Cantidad profesionales	Porcentaje profesionales
Pedagogía en Educación Media en Lenguaje	33	32.3%
Pedagogía Media en Matemática	23	22.5%
Pedagogía en Educación Básica	20	19.6%
Pedagogía Media en inglés,	10	9.8%
Pedagogía en Educación Física y Salud	7	6.9%
Programa de Formación Pedagógica	6	5.9%
Pedagogía en Educación Media en Biología.	3	2.9%

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos es la Escala de Opinión sobre Educación Inclusiva, versión profesorado de Bravo y Cardona (2010), adaptada y validada por Otondo y Núñez (2021) para conocer la Identidad Profesional Docente con foco en educación inclusiva. La escala está compuesta de una escala likert con 28 ítems y siete opciones de respuesta, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

Para el diseño del instrumento, Otondo y Núñez (2021) realizaron la adaptación de dos variables de la escala original; estas son planteamientos de la educación inclusiva y medidas para la atención a la diversidad; para ello, redactaron nuevos reactivos que complementan los ya existentes. La distribución de las dimensiones e ítems del instrumento se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución Final de las Dimensiones de la Escala

Dimensión	Siglas por dimensión	Cantidad ítems	N° del ítem	Ejemplo ítems
Principios de la educación inclusiva	PEI	9	1 al 9	“Pienso que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes respetuosas con las diferencias en las y los estudiantes”
Condicionantes de la educación inclusiva	CEI	12	10 al 21	“Conozco estrategias pertinentes y adecuadas para la atención del alumnado con NEE”.
Medidas para potenciar la educación inclusiva	MPEI	4	22 al 25	“Pienso que los centros educativos tienen que capacitar al profesorado que ya trabaja en las escuelas con el alumnado con NEE”.
Medidas docentes para potenciar la educación inclusiva	MDPEI	3	26 al 28	“Tengo en cuenta las necesidades del curso y del alumnado con NEE a la hora de planificar las actividades de clase”.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Otondo y Núñez (2021)

Procedimiento

Para este estudio, fue necesario realizar la validez de contenido y constructo del instrumento para ser aplicado a todos los docentes de educación básica y media de los establecimientos educacionales.

La validez de contenido se realizó por medio del juicio de expertos en educación. Se les solicitó evaluar de 1 a 5 las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los 28 ítems del instrumento; en consecuencia, se obtuvo una validez de contenido de 0.959, es decir, el instrumento es adecuado para ser aplicado a la población chilena (Pedrosa et al., 2013).

Además, se realizó la validez de constructo de la escala por medio de evidencia recogida en una entrevista individual realizada a tres docentes por video llamada. Dos de ellos trabajan en establecimientos municipales y uno, en colegio particular subvencionado. Cada entrevistado leyó y contestó la escala, manifestando en voz alta sus comentarios y dudas al respecto. Posteriormente, se analizó y sintetizó la información recabada. No fue necesario realizar modificaciones al instrumento.

Finalmente, se midió la fiabilidad del instrumento. Se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.893$, el que, según la literatura, se considera muy adecuado (Hu y Bentler, 1999).

Para la recolección de los datos se contactó a los sujetos de interés a través de un correo electrónico, en el que se les envió un enlace a Google Forms. Allí se les proveyó del consentimiento informado; quienes aceptaron participar del estudio, entregaron antecedentes sociodemográficos y tuvieron acceso a la escala.

Posteriormente se procesaron los datos en un Excel y se preparó para el análisis estadístico descriptivo-correlacional de las variables a través del software Jasp.

Al analizar los resultados de las dimensiones de la escala, se pudo observar que no cumplían con los índices de normalidad, por esta razón, para realizar la correlación se realizó análisis no paramétrico, por medio de el coeficiente de relación de Spearman.

Para la etapa principal, se realizaron análisis descriptivos de media, mediana, moda, desviación estándar, Kurtosis, Shapiro-Wilk, valores mínimos y máximo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Identidad Profesional Docente

Respecto de la variable IDP (*M* = 5.539; *DE* = 0.643), los profesores adoptan una postura mayormente favorecedora a hacia la inclusión. Están parcialmente de acuerdo con la creencia que para ejecutar una educación inclusiva es necesario tener una identidad docente diferente a la que actualmente presentan.

En su mayoría están de acuerdo con los principios y postulados en los que se basa la filosofía de la inclusión, valoran el trabajo colaborativo con el equipo interdisciplinario y la necesidad de formación profesional desde el enfoque inclusivo. Sin embargo, evidencian la necesidad de obtener mayores recursos y apoyos para aplicar estrategias adecuadas.

En conclusión, el profesorado de aula común manifiesta una identidad profesional orientada hacia los principios de la inclusión, sin embargo, falta concretarla en acciones realizadas en sus prácticas educativas. Por esta razón, manifiestan la necesidad de una identidad diferente a la cual presenta hoy para identificarse realmente con la educación inclusiva.

En la tabla 3 se presenta la distribución de datos para la variable anteriormente mencionada.

Tabla 3. Distribución de datos para la variable Identidad Profesional Docente

	IPD
Media	5.534
Mediana	5.550
Moda	5.100
DE	0.641

Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común

En la tabla 4 se presenta la distribución de datos por cada ítem de la variable Condicionantes de la Educación Inclusiva. En esta se evidencia que el promedio más bajo obtenido fue en el ítem 15 (M = 3.667; DE = 1.737), esto quiere decir que los docentes consideran no contar con tiempo suficiente para atender a todo el estudiantado; Asimismo, el ítem CEI-20 obtuvo baja aceptación (M= 3.961; DE= 1.604), el profesorado consideran no tener la capacitación suficiente para atender adecuadamente al estudiantado con NEE en el aula común; del mismo modo, el ítem CEI-17 presentó bajo promedio (M= 4. 078; DE= 1. 552), es decir, el profesorado manifiesta tener escasos conocimientos para atender adecuadamente al estudiantado con diversidad.

En contraste, el promedio más alto se observa en el ítem CEI-11 (M= 5.284; DE= 1.682), seguido por el ítem CEI-13 (M= 5.078; DE= 1. 698), es decir, el profesorado está parcialmente de acuerdo con las afirmaciones que mencionan presentar apoyo de otros profesores y especialistas para atender a todo el estudiantado dentro del aula.

Tabla 4

Distribución de los datos obtenidos por cada ítem de Condicionantes de la Educación Inclusiva

	CIE-10	CIE-11	CIE-12	CIE-13	CIE-14	CIE-15	CIE-16	CIE-17	CIE-18	CIE-19	CIE-20	CIE-21
Media	4.627	5.284	5.039	5.078	4.647	3.667	4.020	4.078	4.225	4.608	3.961	4.402
Mediana	5.000	6.000	5.000	5.000	5.000	4.000	4.000	4.000	4.000	5.000	4.000	5.000
Moda	7.000	7.000	7.000	7.000	5.000	5.000	2.000	5.000	5.000	5.000	5.000	6.000
DE	1.834	1.661	1.682	1.698	1.608	1.737	1.746	1.552	1.469	1.536	1.604	1.776

Nota: N= 102; DE: Desviación estándar; CEI: Condicionantes Educación Inclusiva

En síntesis, el profesorado plantea que no cuenta totalmente con los aspectos relacionados a las circunstancias en las cuales se desarrollan y aplican los planteamientos de la educación inclusiva, ya sea, formación y capacitación docente, apoyos personales recibidos por el equipo multidisciplinario, recursos entregados por el establecimiento y la valoración que realiza sobre su propia práctica.

Relación entre Identidad profesional Docente y las Condicionantes de la educación inclusiva del profesorado de aula común

Respecto del objetivo de correlaciones entre variables, se observa en la Tabla 5 la existencia de una correlación significativa y positiva fuerte entre CEI y IPD (r = 0.925; $P <$ 0.001). Esto quiere decir que, a mayores apoyos por parte de un equipo multidisciplinario, recursos entregados en los establecimientos educacionales y capacitaciones o formación en el área de educación inclusiva y/o atención a la diversidad, mayor es su Identidad Profesional Docente Inclusiva.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre las variables Identidad Profesional Docente y Condicionantes de la Educación Inclusiva

Variable	CEI
IPD	**0.925*** **

Nota. $P < 0.001$***

Fuente: Elaboración Propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se considera que el profesorado de aula común coincide que son necesarios diversos apoyos para desarrollar la educación inclusiva y que aún no cuentan con la implementación para llevarla a cabo. Del mismo modo, se puede evidenciar que realizar una educación inclusiva, es necesario que los docentes presenten su identidad profesional orientada a la inclusión.

Según los resultados obtenidos en la investigación se puede concluir que el profesorado de aula común presenta una identidad profesional orientada hacia los postulados de la inclusión, esto es coincidente con estudios realizados que mencionan percepciones positivas de los maestros frente a la educación inclusiva (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Castillo y Miranda al.,2018; González-Gil et al.,2016), pero es discordante por la investigación de Tárraga-Mínguez et al. (2020), que evidencian actitudes ambiguas y poco decididas hacia la inclusión. Por ello, es necesario concretar acciones que favorezcan a una identidad profesional diferente a la que presentan para identificarse realmente con la educación inclusiva. Igualmente, Sevilla et al. (2018) plantean que la actitud de los docentes es negativa hacia la educación inclusiva, pero se vuelve más positiva al referirse al estudiantado con NEE.

En la misma línea, se evidencia por medio de esta investigación que el profesorado carece de herramientas, recursos, formación y capacitación profesional para llevar a cabo una educación inclusiva que impacte realmente en el desarrollo integral del estudiantado. Esto es coincidente con la investigación realizada por Castillo y Miranda. (2018) y los postulados de Ewing et al. (2018) donde se manifiesta que los docentes no se sienten preparados para atender a la diversidad por la escasa formación que recibieron en su proceso pedagógico, al igual que San Martín (2020) y Tárraga-Mínguez et al. (2020) mencionan la escasa formación docente que recibe el profesorado y el escaso espacio que estrega el establecimiento para realizar planificaciones y coordinar actividades que favorezcan a la inclusión.

Además, se plantea la valorización del trabajo en conjunto con el equipo de aula, dicho de otra forma, se considera relevante el trabajo colaborativo entre profesionales para desarrollar la educación inclusiva. Esto es relevante, ya que, a nivel nacional, por medio de

los decretos y leyes de educación y educación especial, se fomenta y destaca la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre profesionales (MINEDUC,2009; MINEDUC 2015), como factores de éxito para la educación inclusiva y de calidad.

También este estudio ha podido evidenciar que, a mayores recursos entregados por los establecimientos, capacitaciones y formación profesional, apoyo del equipo multidisciplinario y valoración de las propias capacidades y habilidades para atender a la diversidad, aumenta la identidad profesional docente inclusiva. Esto coincide con la investigación realizada por Gonzalez (2019) menciona que existe relación directa entre la identidad profesional docente y las prácticas pedagógicas. En consecuencia, en necesario entregar todos los recursos necesarios para que el profesorado pueda desarrollar la identidad profesional inclusiva

Por lo anteriormente mencionado, se destaca la importancia de brindar todos los apoyos físicos, psicológicos e intelectuales a los maestros de aula común en aspectos relacionados a la atención de la diversidad, trabajo colaborativo y estrategias diversificadas, es decir, todos aquellos aspectos relaciones con la educación inclusivo. Asimismo, es relevante que los establecimientos educacionales cuenten con un ambiente laboral adecuado, salarios justos para los trabajadores de la educación, así como entrega de ayuda a los docentes en temas de trabajo administrativo, para fortalecer su identidad docente, que se encuentra en constantes crisis por la diversidad de dificultades que deben enfrentar en su día a día, ya sea de tipo personales, administrativos y metodológicos. Estas acciones son con la finalidad de fomentar la identidad profesional docente inclusiva. Por la cual se benefician, tanto los profesores como estudiantes y permite a los países caminar hacia un progreso mayor frente a la inclusión.

En lo que respecta a los objetivos planteados, se plantea que la descripción de la identidad profesional docente y las Condicionantes de la Educación inclusiva del profesorado de aula común concuerda con la mayoría de las investigaciones previamente analizadas, es decir, el profesorado de aula común aprueba los principios y nociones orientadas hacia la educación inclusiva, sin embargo, carece de recursos, formación y capacitación docente para llevarla a cabo. Por esta razón, se postula que para presentar una identidad docente inclusiva es necesario mejorar los recursos y apoyos que se brindan por parte de las universidades formadoras de profesores y de los establecimientos educacionales, puesto que el desarrollo profesional es considerado como el éxito en la inclusión (Tárraga-Mínguez,2020).

El segundo objetivo de este estudio era determinar la relación que existe entre la Identidad profesional Docente y las Condicionantes de la educación inclusiva del profesorado de aula común. Frente a este objetivo se puede evidenciar que existe relación directa y significativa entre ambas variables, es decir, a mayores recursos y aspectos relacionados a la inclusión que reciba el profesorado de aula común mayor es su identidad profesional docente desde un enfoque inclusivo.

Finalmente, como proyecciones, surge el interés por replicar esta investigación ampliando el campo. Investigativo a nivel nacional e internacional; así como realizar una investigación de tipo mixta que permita conocer en profundidad las necesidades y apreciaciones del profesorado en esta área. Por último, sería relevante considerar para futuras investigaciones un plan de acción que permita revelar los cambios que pudieran surgir en los maestros que reciban los recursos y apoyos necesarios para realizar una educación inclusiva y el fortalecimiento de su identidad profesional.

REFERENCIAS

Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas, 11*(2), 233-243. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459553539013/html/index.html

Beijaard, Douwe y otros (2014). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research, 4* (59), 424-442. 0.1080/00313831.2014.904428

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Índex para la inclusión: guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bravo, L.C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*.[Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

Bravo, L. y Cardona, M.C (2010). Escala de Opinion hacia la Educación Inclusiva. Universidad de Alicante, Alicante.

Castillo Armijo, P. y Miranda Carvajal, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(2), 133-148. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). Identidad Profesional Docente. Narcea.

Carrasco,C., Luzón, A y Lopez, V. (2019). Identidad Docente y políticas de accontability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos 2*(14), 121-139. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: *Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36805674/lVariables.pdf?1425133203=&response-content disposition=inline%3B+filename%3Dvariables_de_Daniel_Cauas.pdf

Escarbajal Frutos, A. y Belmonte Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Revista de Pedagogía, 70* (4), 23-37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679830

Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. Estudios Pedagógicos, 46(1), 183-201. doi:10.4067/S0718-07052020000100183

Ewing,D., Monsen, J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in practice, 2*(34), 150-165. Doi: 10.1080/02667363.2017.1417822

Ferreira, O. (2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Caso: Institución Madre Bernarda. *Revista redipe, 5* (11), 109-123. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/144

García-García, F., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 24* (2). 270-293. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085

González, M. (2019). Análisis relacional concepto de identidad y práctica profesional docente. *Revista Electrónica Sinergias Educativas 4(*2). https://www.researchgate.net/publication/331640288_

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19* (3), 11-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217047011003

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª Ed). McGraw-Hill. https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6, 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Madueño, M., y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, *13*(5), 57-68. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057

Manghi,M., Conejeros, ML., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., y Diaz, K. (2020). Understanding Inclusive Education In Chile: An Overview Of Policy And Educational Research. *Cadernos de Pesquisa, 50*(175), 114-134.https://doi.org/10.1590/198053146605

Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13*(2), 45-56. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045

Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. Revista Educación, 41(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597

Merino, M. (2016). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Depósito de investigación, Universidad de Sevilla. http://hdl.handle.net/11441/34717

Ministerio de Educación (2009, 14 de mayo). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación. (2009, 02 de julio). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Educación (2015, 29 de mayo). Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ministerio de Educación (2015, junio). Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Biblioteca del Congreso Nacional. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

Ministerio de Educación (2016, 1 de abril). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343

Miranda, G. y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación 1*(19),1-18. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35379/36005

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: *América Latina y el Caribe Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* París, UNESCO.

Otondo, M. y Nuñez, F. (2021). Adaptación y Validación de un instrumento para conocer la Identidad Profesional Docente con foco en Educación Inclusiva. *Revista Conhecimento Online*. (En prensa)

Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria, 14*(4), 25-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025

Parra-Dusan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social, 1,* 139-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258

Plancarte, P.A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 213-226. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294

Rodríguez, J (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa 7* (12). 23-40. https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130

Royo Peña, H., Petit Torres, E., Salazar Caballero, Y. y Rada Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86.

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 191-211. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF), 18*(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., Férnandez-Ándres, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504

Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional, 58*(1), 115-138. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

CAPÍTULO 8

BIOGRAMAS E INCIDENTES CRÍTICOS PARA EL ANÁLISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO EXPERTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Data de aceite: 01/07/2024

Maite Otondo Briceño
Departamento Fundamento de la Pedagogía
Universidad Católica de la santísima Concepción
https://orcid.org/0000-0001-9513-3794

Asociado al proyecto FGII 02/2023
Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

RESUMEN: El objetivo del artículo es mostrar el biograma como técnica para establecer una línea de tiempo en la trayectoria de vida y profesional del profesorado experto de Educación Especial titulados en una universidad chilena. La investigación es biográfico narrativa. Con una muestra de 19 profesoras expertas a quienes se les aplicó entrevista semi estructurada y técnica de análisis de biograma con el objeto de disponer de itinerario argumental en el tiempo que permite comprender el desarrollo de la identidad profesional docente a través de las decisiones realizadas, las transformaciones personales y profesionales.
PALABRAS CLAVE: Identidad profesional docente; incidentes críticos; profesorado de educación especial, profesorado experto.

BIOGRAMS FOR THE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL TEACHING IDENTITY OF EXPERT SPECIAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: The objective of the article is to show the biogram as a technique to establish a time line in the life and professional trajectory of the expert teachers of Special Education graduated in a Chilean university. The research is biographical-narrative. With a sample of 19 expert teachers to whom a semi-structured interview and biogram analysis technique were applied in order to have an argumentative itinerary in time that allows understanding the development of the professional teaching identity through the decisions made, the personal and professional transformations.
KEYWORDS: Professional teaching identity; critical incidents; special education teachers, expert teachers.

INTRODUCCIÓN

Desde 2010, en chile, el profesorado de Educación Especial ha ingresado al aula regular a trabajar en contexto de co- enseñanza, transitando desde un enfoque clínico a uno inclusivo (MINEDUC, 2009). A este profesional se le ha designado la gestión del proceso de inclusión y atención a la diversidad junto con otros profesionales de la educación. Estos requerimientos se han realizado en el contexto de reformas educativas en Educación Especial y en la Educación General (MINEDUC, 2009). Este tránsito no ha estado exento de dificultades y resistencias, estos profesionales sienten que no han sido preparados para ello y que han tenido que aprender desde las propias experiencias.

Lo anterior, ha llevado al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a reformar políticas relacionadas con formación del profesorado y con procesos de enseñanza y aprendizaje (Durán y Giné, 2017; Manghi et al., 2012; Martínez et al., 2017; MINEDUC, 2013). Así, las funciones y roles que había tenido este profesional han provocado menoscabo en su propia definición profesional, lesionando su identidad docente (ID) (Batanero, 2013; Durán y Giné, 2017; González y Blanco, 2015; Manghi et al., 2012).

Navarro (2017) plantea que la Educación Inclusiva está estancada y no termina por consolidarse. Existen resistencias entre las políticas, prácticas docentes y promoción de la Educación Inclusiva, ya que ésta promueve formas nuevas de prácticas docentes del profesorado, no obstante, el cambio hacia una educación que contemple la inclusión no se está logrando (Navarro, 2015).

MARCO TEÓRICO

Identidad profesional docente

Las ID es heterogénea, cambiante y compleja. Se desarrolla con factores propios y en relación con otros (Scott, 2008). La identidad se compone de experiencias, familiares, educativas y profesionales, personales y colectivas (Scott, 2008). Subjetividad es el término que optan Tello (2016) y Foulcaut (1988) para hacer referencia a identidad, ya que este concepto permite relevar su carácter dinámico y con dependencia importante en lo contextual (Buitrago y Cárdenas, 2017).

La identidad hace referencia a la conciencia que tiene el sujeto de lo que es, de sus fortalezas y limitaciones, quién es y cómo se proyecta, es decir vivencias, sentimientos. También comprende factores que están fuera del sujeto, el contexto y las relaciones con los otros (Buitrago y Cárdenas, 2017).

Investigar sobre identidad profesional docente (IPD) es difícil, se debe hacer desde un punto de vista multimensional (Cantón y Tardif, 2018). Esta profesión no es distinta a otras y tiene elementos que caracterizan los mundos laborales: estatus social, roles y funciones, el lugar e importancia que cumplen en las organizaciones. La IPD es la forma

como el profesorado se define a sí mismo y a los otros. Tendría una construcción individual y colectiva (Muñoz y Arvayo, 2015).

La IDP es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.

Indagar la construcción de identidades forja la relación a la propia identidad, dado que las presentes, aunque dinámicas, son entornos promovedoras o contenedoras de las identidades a construir. (Albores y Avendaño, 2016; Galaz, 2011; Lopes, 2008).

La IPD, según Sotomayor (2013), viene a referir el significado que el profesorado tiene de sí mismo en relación con lo laboral, es decir, el concepto sobre su persona y de lo que hace en el ejercicio profesional, así como los quehaceres que debe realizar día a día. También señala qué elementos, como: conocimientos, creencias, emociones y actitudes, frente a las funciones que cumplen son lo que dan forma a la identidad.

La evolución de la identidad acontece en la esfera de lo intersubjetivo y se define como un procedimiento evolutivo, de significación de uno mismo perteneciente a un contexto. Considerando esto, la IPD da respuesta a preguntas como: ¿quién soy en este momento? La IPD no es una entidad estable, unitaria o fija (Marcelo, 2009). Es decir, como señala Beijaar et al. (2004), la IPD se va construyendo y modificando de acuerdo con la interpretación y reinterpretación que cada profesor/a hace de las experiencias vividas.

La IPD implica las explicaciones del sí mismo o del yo con respecto a su identidad, como también la opinión de los otros con respecto al sujeto, “al identificarse con un conjunto de otros sujetos que pertenecen a una determinada ocupación o profesión, una persona establece una referencia no sólo a lo qué hace, sino también a quién es” (Mulone, 2016, p.154). Marcelo y Vaillant (2015) plantean que la IPD involucra muchos aspectos, es amplio, que se adquiere cuando una persona se dedica y especializa profesionalmente en una tarea o en un área determinada. Empieza con la formación inicial de las personas y continúa a lo largo de su vida profesional. Se construiría a través de un proceso y sería sostenido en el tiempo, resultaría de la combinación entre una parte que es común a todos los profesionales de esa área y también a una parte específica que estaría ligada a los contextos de trabajo. También, hace referencia a los significados que se atribuyen al itinerario o trayectorias de vivencias profesionales y va más allá de las fronteras de una determinada profesión u ocupación (Cabrera, 2015).

Profesorado experto

El profesorado experto, es el que hace de la profesión de enseñar una forma “intuitiva, automática y fluida” (Rojas et al., 2012, p.481). De esta manera, se puede describir como un profesional empático, sensible y que esta composición de su forma de ser es natural, espontánea, ágil y sin grandes esfuerzos. Pero además las vivencias profesionales bien desarrolladas le dan la calidad de experto.

Otros autores hacen referencia sobre profesorado experto definen algunas características, tales como: Bausela (2011):(i) Destacan solo en un dominio; (ii) procesan la información en unidades grandes; (iii) son más rápidos que los novatos; (iv) retienen más información en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo; (v) representan los problemas en un nivel más profundo; (vi) dedican más tiempo a analizar el problema; (vii) supervisan mejor su rendimiento.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología abordada fue cualitativa, constructivista, fenomenológica con método biográfico narrativo.

Diseño de la investigación

Se han utilizado estudios de casos. Son 19 estudios de casos de profesorado experto, con entrevistas semiestructuradas, con dimensiones y categorías apriorísticas, se contempla para el análisis de la información el diseño de biogramas.

Muestra de la investigación

Criterios de inclusión: 1) profesorado experto: tituladas/os con trabajos estables como profesorado de Educación Especial; 2) que dieran consentimiento informado. 4) con más de cinco años desempeñando funciones de aula en la escuela.

Tabla 1

Titulados entrevistados.

N	Titulación	Tipo	Género	Instrumento
4	2010	Experto	Femenino	Ent. Semiestructurada y biograma
0	2011	Experto	Femenino	Ent. semiestructurada y biograma
5	2012	Experto	Femenino	Ent. semiestructurada y biograma

Fuente: elaboración propia

Técnica de recogida de información e instrumento.

Se utiliza una entrevista semi-estructurada validada por expertos, con categorías de interés para la investigación. En la Tabla 2 se presenta el guion temático de la entrevista.

Tabla 2

Guion temático de entrevista semi estructurada

Dimensiones	Tema	Subtemas
Inicio	Identificación	Auto presentación
Testimonio	Experiencias educativas	Experiencias educativas
	Experiencias educativas en formación inicial	Experiencias Universidad Formación inicial docente
	Experiencia laboral	Experiencias laborales
Desarrollo	Vivencias significativas	Momentos críticos. Autoimagen profesional Vivencias y reformas educativas.
Final	Id. Prof. docente	Definición/Significado

Fuente: Elaboración propia

Guion compuesto por 4 dimensiones, 6 categorías y 28 subcategorías.

Análisis de datos

Se recurrió al análisis narrativo (Bolívar et al., 2001; Creswell, 2013). La codificación usó categorías focalizadas en etapas y áreas de vida para vivencias personales. El análisis estuvo determinado por dimensiones, categorías, subcategorías. Se recurre a *biogramas*, con un eje temporal, línea de tiempo que caracterizan trayectorias de vida (Bolívar y Gijón, 2008; Hernández de la Torre, 2013; Rojas et al., 2013).-

Se consideraron etapas. Primero, se consideró el ordenamiento lineal y clasificación de hechos y componentes de IPD. Se contemplaron valoraciones o situaciones que fueron importantes en la trayectoria de vida y que dejaron un aprendizaje en ellas. Segundo, se clasificaron y se constató la concurrencia de ello y su densidad. Tercero, se procedió a la identificación y categorización de cada tipo acontecimiento según hacían referencia a elementos importantes relacionados a la IPD.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan y discuten los resultados, vinculándolos a las dimensiones y categorías apriorísticas de la investigación.

Tabla 3

Matriz Biograma

Dimensión	Categoría	Código
Inicio	Autopresentación	AP
Testimonio	Experiencias educativas formadoras	EE
	Experiencias laborales	EL
Desarrollo	Relatos de vida	RV
Final	Identidad profesional docente	IPD

Fuente: Elaboración propia en base a 19 biogramas

Dimensión 1. Inicio. Categoría: Auto presentación

Se presentan como profesoras de Educación Especial y la mención que desarrollaron durante la formación inicial docente. Le asignan relevancia y valoración a la identificación con la Universidad como entidad formadora. Esto es significativo, ya que no todas tenían como primera opción esta Universidad, pero el valor que tiene esa identificación es un elemento de la conciencia de identidad.

(.....) *soy profesionalmente educadora diferencial mención Dificultades de Aprendizaje y especialista en Neurociencia aplicada a la educación". (Caso 1)*

Dimensión 2. Testimonio. Categoría Experiencias educativas

Aquí aparecen las experiencias educativas significativas, positivas y negativas en todos los niveles educativos, lo más importante, significativo y valorado es la cercanía, los afectos y la acogida. Colegios cercanos, una relación afectiva con el profesorado e instituciones, allí habían estudiado hermanos, primos y muchas veces sus padres.

(….) Yo me acuerdo de que era súper cercana… su sala era preciosa …y estaba sentada al lado tuyo a enseñarte a leer y a escribir. No era como que se ponía en la pizarra, cierto, que exponía y bla, bla, blá...Así, siempre quise ser como ella.

Lo negativo, en la narrativa, emerge un profesorado de Educación Especial segregado, externo al aula, que atiende a un alumnado discriminado también, motivo de burla de los demás. Se dan cuenta la segregación que tenían los liceos con respecto a la discapacidad. Viven esta experiencia como aproximación a la exclusión.

(…..) *igual recibían niños con problemas de aprendizaje y había una bibliotecaria que era psicopedagoga y ella tenía como una especie de doble cargo; y después, en enseñanza media, había una psicopedagoga en el colegio, pero nunca entendí que es lo que hacía, entonces no… no sé, sé que existían, pero nunca vi que hubiera un grupo de integración ni mucho menos (Caso 1)*

En la misma dimensión, pero en la categoría formación inicial docente, vuelven a tener sentimientos positivos con respecto a la primera formación en la profesión, describen un ambiente universitario acogedor, cercano, familiar, había preocupación por la formación integral, pero que mucho de lo aprendido en esos momentos no tiene aplicación práctica, es decir era con una mirada aplicacionista/ teórica.

Asimismo, relevan las experiencias educativas en prácticas docentes deformadoras, donde influye la escasa formación del profesorado en el centro de práctica.

(…..) *Por la mala formación, no eran profesoras diferenciales. Eran básicas o educadoras de párvulos, entonces estaban sacando su mención o ya la habían terminado, no entendían qué pasaba… (Caso 5)*

Además, en esta secuencia de sucesos es recurrente la elección de la titulación o vocación, ya que en muchas la vocación no era ser profesorado. Para algunas esto hizo que postergaran el ingreso en un año, tomándose un año sabático. También es significativo el hecho de desconocer lo que iban a estudiar, no había preparación para la vida universitaria, con gran decepción familiar por la elección, prejuicios y creencias. Aparece un componente que es la resignación, estudiar lo que pudieron con el puntaje en las pruebas de ingreso a la Universidad y sentir miedo por no saber que significaba la elección.

(…) *cuando llegué, ohh en qué me metí… ¿tendré la vocación para hacer esto?, ¿tendré la paciencia para hacer esto? Porque igual me gustaba. (Caso 12)*

Dimensión 3 Desarrollo. Categorías: experiencias laborales, desempeño laboral, ejercicio profesional, expectativas laborales, práctica laboral

Aparece la inmersión al mundo laboral anterior a la titulación. Esto es relevante en la historia de vida, ya que de manera temprana ingresan al trabajo profesional a ejercer funciones y responsabilidades impensadas para ellas.

En este itinerario de la inmersión laboral, también constatan la distancia y brecha que tiene la formación recibida en la Universidad con la cultura institucional de los lugares de trabajo, donde hay presencia muy arraigada en la exclusión y segregación. Viven un ambiente laboral hostil, que no las satisface, bastante burocrático y sin valoración de sus pares. Aceptan roles secundarios de apoyo, con ausencia de protagonismo. Sin embargo, se quedan trabajando en ese ambiente desconocido, insatisfactorio, ejerciendo un rol lejano y realizando tareas para las que no fueron preparadas.

(…..) *me gustaría que las cosas se hicieran mejor y no se puede digamos, es súper difícil, es difícil luchar con las culturas institucionales porque en el colegio particularmente donde yo trabajo, en eso es complejo… esto es lo que hay y así se hace, y hay que trabajar mucho, pero trabajar mucho para objetivos que de repente uno no comparte… (caso 4)*

(….) *todavía pasan situaciones, pero ya no como antes, habían… puñaladas, sangre, quemaban los estantes, rompían los vidrios….. (Caso 11)*

En la categoría Reforma Educativa, se produce una polifonía de voces y marca un espacio importante en la historia de vida de este profesorado, esto ha trastocado todo su desarrollo profesional, laboral y personal. La sensación de desvalorización profesional las ha llevado a pensar renunciar o cambiar de profesión, ha provocado crisis identitaria, sienten que no están preparadas para atender todas las Necesidades Educativas Especiales, ya que ellas han sido formadas para atender solo dos de ellas.

(….)Yo siento que no estoy preparada para atender algunas necesidades. Me he visto enfrentada muchas veces a necesidades que van más allá del aprendizaje ….. (Caso 14)

Relacionado con lo anterior, en la categoría Nivel de Bienestar, tienen sentimientos de menoscabo laboral. La sensación de ser un suplemento, el comodín en los ambientes laborales. Las experiencias laborales negativas, se reitera que esto las ha llevado a querer abandonar la profesión, cuestión que en la práctica ninguno de los informantes ha concretado.

(…) *a veces nos tenían de extra, faltaba mucho profesor éramos el comodín. Me tocó hacer ciencia, historia, artes, de todo…yo no estudié para esto….* **(***Caso 12).*

Dimensión 4 Final Construcción: Ser profesor, ser profesor diferencial, identidad profesional docente

En la categoría Ser profesor*,* manifiestan que han girado desde ser profesorado a ser asistentes de aula.

(...) pasábamos a ser asistente de aula…vieron que nosotros apoyábamos, entonces vieron la facilidad de pedirnos cosas, entregar las guías, o poder ayudarlos a revisar. Ahora ellos se ven como un trabajo obviamente más. (Caso)

El profesorado insiste en relatar que la IPD tiene como componente lo social, entendiendo por social como ser un aporte a la sociedad y la transformación de los espacios educativos sobre todo con los sujetos con necesidades educativas especiales.

(…) para mí es poder entregar un aporte a la comunidad escolar, sobre todo a estudiantes que tienen necesidades *educativas…. (Caso 1)*

En relación con crisis identitarias laborales señalan estar a gusto con la elección profesional, pero podrían haber estudiado otra cosa. Sería positivo que se les dieran más oportunidades para realizar cursos y proveerse de información con respecto a la cantidad de roles que les corresponde realizar.

(…) lo que pasa es que sigo buscando… después de sacar el diferencial me fui a sacar otro post título, pero ahora quiero aportar más a la educación especial desde de la gestión…(Caso 5)

También hay coincidencia en el aspecto emocional y la identidad profesional docente, las profesoras se movilizan por aspectos relacionados con lo afectivo: ser psicóloga, mamá, amiga, las que ponen orden y otras características más, pero siempre desde la perspectiva de las emociones.

(…) Es ser mamá, ser psicóloga, es ser amiga, es ser la mañosa, la verdad, es ser todo, es ser profesora de lenguaje, ser profesora de matemática, ser profesora de historia, de ciencia, es ser por lo menos nosotras, es ser multifacética, tenemos que saber todo y hacer todo. (Caso 9)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Llama la atención la polifonía con la identificación, ya que este es uno de los elementos constituyentes que permite comprender la IPD como punto de partida. Existe vinculación entre identidad e identificación y formación inicial docente, Dubar plantea (2002) que existen formas elementales de identificación que configurarían lo elemental de la identidad, en esto coincide Marcelo y Vaillant (2013), quienes refieren que la formación de pregrado es un componente elemental para la estimulación y refuerzo de posteriores aprendizajes.

La IPD está vinculada a las emociones (Buitrago y Cárdenas, 2017) desde el momento que se configura la identidad y los cambios que se producen en ella en lo personal y en relación con los otros. Comienza por la influencia de fondos de identidad (Guitard, 2012) de tipo emocional, la expresión emocional, social, interacciones importantes con personas significativas.

Esto significa, que de manera individual la IPD es personal, pero en relación con los demás y es dinámica (Beijaard et al., 2004). Esta construcción está probablemente definida por el sentido que este profesorado realiza de la labor pedagógica, a partir de las experiencias individuales, que influyen de manera significativa en su desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2015).

Existen relaciones significativas positivas o negativas entre la formación inicial docente y la IPD, la satisfacción demostrada con la formación inicial así lo demuestra. Al igual que en experiencias educativas anteriores estas vinculaciones están asociadas a relaciones cercanas, acogedoras con los académicos y relaciones armoniosas, coincidentes a lo planteado por Van der Wal et al. (2019) quienes plantean que las experiencias positivas o negativas de la práctica docente, en este caso referida a la de los y las docentes de la formación Inicial las “tensiones pueden tener un impacto tanto en las prácticas laborales de los docentes como en la identidad profesional de los docentes” (p.69). El significado de lo anteriormente planteado es que la satisfacción que develan es por las relaciones fructíferas y armoniosas con otros, formadores, durante su formación.

Compartiendo lo planteado por autores como Robinson et al. (2018), refiriéndose a la Formación Inicial Docente de las Educadoras de Educación Infantil, destacan los aportes otorgados por la institución donde cursaron su formación de pregrado en formación de la IPD de este profesorado y también con (López, 2014; Marcelo y Vaillant, 2015; Navarro, 2017; Vaillant, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albores, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Revista Criterios, *23*(1), 47 – 58. ISSN: 0121-8670, ISSN Electrónico: 2256-1161

Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(2), 82-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.

Bausela, E. (2011). Profesor principiante versus profesor experto: detención de dificultades. *VIII*

Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y *oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en Educación Superior*, Madrid, España

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20 (2),* 107–128. Recuperado de: http://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: La Muralla, S.A.

Bolivar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa.* Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. España. Recurso electrónico hallado en: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246

Bolívar, A. Y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía,* 382, 56-59. http://hdl.handle.net/11162/36637

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, *8*(17), 225-247. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208

Cabrera (2015) La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación 14*, (46), 91-113 http://hdl.handle.net/20.500.12404/5495

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En la UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente.* Narcea: Ediciones.

Creswell., J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación* (No. 316.62/.64). Barcelona: Bellaterra.

Durán, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *5*(2), 153-170 *ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791*

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3), 3-20. https://doi.org/10.2307/3540551

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos, 37,* 89-107. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005

González, Á. & Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción, 31* (3), 582-604 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567030

Guitart, M. (2012). La multi metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *17*(2), 51-64. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaMultimetodologiaAutobiograficaExtendidaMAE-4107732.pdf

Hernández de la Torre, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(1) 90-106. https://hdl.handle.net/11162/227912

Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *11*(3)*,* 1–25. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307

López, D. (2014). *El problema del objetivismo en la producción de conocimiento sociológico: La correspondencia entre Alfred Schutz, Talcott Parsons y Harold Garfinkel. Cinta moebio 51*, 171-191 http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300005

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 51* (2), 46-71. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18053; http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41

Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015) *El A, B, C y D, de formación docente.* Madrid: Narcea.

Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista Educación Inclusiva, 3(1), 149-164. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/217-448-1-SM.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Decreto170.pdf. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Santiago: MINEDUC.

Mulone, M. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista iberoamericana de educación superior, 7*(19). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.1102.

Muñoz, F. y Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? *European Scientificjournal*, *11,* 32,97-1. https://core.ac.uk/download/pdf/236412604.pdf

Navarro, M.J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de pedagogía, 38* (102), 122-143. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13756

Robinson S, M. S., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, *57*(3), 104-130. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766

Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). El desarrollo del yo personal y la identidad profesional en el aprendizaje de la enseñanza. En Manual de investigación sobre formación docente (pp. 732-755). Routledge

Rodríguez, E. & Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. 6, (1), 61- 81. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext

Rojas, S., Susinos, T., & Calvo, A. (2013). 'Giving voice'in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(2), 156-173. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687

Rojas, N., Carrillo, J. & Flores, P. (2012). Características para identificar a profesores de matemáticas expertos. En: Simposio de la sociedad española de investigación en educación, 16., 2012, Jaén. Investigación en Educación Matemática XVI. Jaén. España: SEIEM. 2012. p.479-485.

Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos (ed.). *La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Interacções*, 40(12), 70-88. https://doi.org/10.25755/int.10687

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Conferencia en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" GTD-PREAL-ORT. http://161.116.7.34/congresformacio/conferenciesvi.htm

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.

Van der Wal, MM, Oolbekkink-Marchand, HW, Schaap, H. y Meijer, PC (2019). Impacto de las tensiones de identidad profesional de los primeros profesores de carrera. *Docencia y formación docente*, *80*, 59-70. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO - Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. universidad del Bio Bio. Chile
Profesora de Matemática. Universidad de Concepción
Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado.

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS - Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile
Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile
Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva

CECILIA XIMENA RIVERO CRISÓSTOMO - Coordinadora Académica de la Unidad de Prácticas Pedagógicas, perteneciente al Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Docente de las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y Educación de Párvulos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la santísima Concepción, Concepción, Chile
Doctoranda en Educación Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
Magister en Gestión y Liderazgo para la Dirección Educacional. Universidad Andrés bello, Concepción, Chile.
Profesora de Educación Especial y Diferenciada. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Investigadora en temáticas relacionadas a: Formación Inicial, Inclusión

MAITE OTONDO BRICEÑO - Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España
Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile
Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile
Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile
Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado.

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Año 2024